



**UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**ROSÂNGELA DE OLIVEIRA MATOS**

**PRÁTICA DOCENTE DE LEITURA EM SALA DE AULA NO  
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - UM DESAFIO PARA  
COORDENADORES E PROFESSORES**

**SANTOS – SP  
2024**

**ROSÂNGELA DE OLIVEIRA MATOS**

**PRÁTICA DOCENTE DE LEITURA EM SALA DE AULA NO  
3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - UM DESAFIO PARA  
COORDENADORES E PROFESSORES**

Dissertação e Produto Educacional apresentados ao Programa de Mestrado em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, para obtenção de título de Mestre em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene da Silva Coelho.

**SANTOS – SP**

**2024**

## 1. FICHA CATALOGRÁFICA

M433p MATOS, Rosângela de Oliveira.

Prática docente de leitura em sala de aula no 3º ano do Ensino Fundamental – um desafio para coordenadores e professores / Rosângela de Oliveira Matos. Santos, SP:2024.

163 f.

Orientadora: Professora Dr.<sup>a</sup> Irene da Silva Coelho.

Dissertação (Mestrado em práticas docentes no Ensino Fundamental) –  
Universidade Metropolitana de Santos, Santos, 2024.

1. Leitura 2. Letramento 3. Prática Docente. 4. Formação.

CDD:372.4

Vanessa Laurentina Maia

CRB871/97

Bibliotecária \_ Unimes

Título em inglês: Teaching practice of reading in the classroom in the 3<sup>rd</sup> year of elementary education – a challenge for the coordinator and teachers.

**Keywords:** Leitura  
Letramento  
Prática Docente  
Formação

Titulação: Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental.

Banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene da Silva Coelho-UNIMES-SANTOS-SP.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Selma Martinez S. R. de Lara – PMS e UNISANTA.

Prof.<sup>a</sup> Dra. Giselle Larizzatti Agazzi – UNIMES.

Data da defesa: **14/06/2024**

A Dissertação de Mestrado intitulada “Prática docente de leitura em sala de aula no 3º ano do Ensino Fundamental – um desafio para coordenadores e professores” de Rosângela de Oliveira Matos e o produto “Letramentos na escola – pautas formativas para professores em HTPC e sugestões de atividades de leitura” foram apresentados e aprovados em 14/06/2024, perante banca examinadora composta por:

<b>Banca examinadora:</b>	<b>Resultado:</b>	<b>Assinatura</b>
Prof. Dr. Irene da Silva Coelho	( ) Aprovado ( ) Reprovado	
Prof. Dra. Selma M. S. R. de Lara	( ) Aprovado ( ) Reprovado	
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Giselle Larizzatti Agazzi	( ) Aprovado ( ) Reprovado	

Homologação do resultado pelo presidente da banca examinadora:

( ) Aprovado ( ) Reprovado

---

**Prof. Dra. Irene da Silva Coelho**

**Presidente da banca examinadora**

**Prof. Dr. Gerson Tenório dos Santos**

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação**

Programa: Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Área de Concentração: Práticas Docentes no Ensino Fundamental

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no EF

**Data da defesa: 14/06/2024**

# PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

## FICHA DE CLASSIFICAÇÃO DA DISSERTAÇÃO E DO PRODUTO

Título da dissertação: Prática docente de leitura em sala de aula no 3º ano do Ensino Fundamental – um desafio para coordenadores e professores.

Linha de Pesquisa: Docência e Práticas Interdisciplinares no Ensino Fundamental.

Projeto de Pesquisa do Orientador: Profa. Dra. Irene da Silva Coelho.

Produto(s) gerado(s): PRODUTO EDUCACIONAL: Letramentos na escola – pautas formativas para professores em HTPC e sugestões de atividades de leitura.

### Classificação do Produto:

<b>Critério</b>	<b>Justificar</b>
Inserção social e econômica:	
Impacto – realizado:	Mudanças nas práticas dos professores na escola em que foi realizada a pesquisa.
Impacto – potencial:	Mudanças nas atividades apresentadas aos alunos da escola, após a formação realizada.
Aplicabilidade – Abrangência realizada:	
Aplicabilidade – Abrangência potencial:	Para professores dos anos iniciais e para alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
Aplicabilidade – Replicabilidade:	Aqueles já citados e em escolas públicas e particulares.
Inovação:	
Complexidade:	

## DEDICATÓRIA

*À minha família, meu alicerce e meu apoio.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço respeitosamente à minha mãe e minhas irmãs por todo apoio dado ao longo da vida e por acreditarem em meus projetos, permitindo que a Educação me transformasse.

Ao meu filho caçula, meu incentivador, que está sempre ao meu lado, dando-me o suporte necessário para quem intenciona trilhar a jornada acadêmica.

Às minhas amigas queridas e aos meus amigos queridos, que me estimularam e se alegram comigo e com minhas realizações.

À minha querida orientadora, professora Dra. Irene da Silva Coelho, a quem pude recorrer nas horas de dúvidas e de quem eu recebi valiosas orientações sempre com afeição, respeito, cuidado, competência e profissionalismo.

Aos professores e gestores da escola escolhida como campo de pesquisa, pela confiança em minha pesquisa e pela partilha do fazer docente comprometido com a Educação.

Aos colegas e professores do Programa de Mestrado com os quais aprendi e compartilhei saberes, colaborando para meu crescimento acadêmico e profissional.

À Banca examinadora formada Profa. Dra. Giselle L. Agazzi e profa. Dra. Selma M.R. de Lara pelas considerações e contribuições preciosas no exame de Qualificação.

Por fim, agradeço a cada um que me encorajou e que acreditou em mim e na pesquisa, como também aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta, para a realização desta dissertação.

MATOS, Rosangela de Oliveira. **Prática Docente de leitura em sala de aula no 3º ano do Ensino Fundamental – um desafio para coordenadores e professores.** 2024. 163 f. Dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos, Santos-SP, 2024.

## RESUMO

Após o período de ensino remoto, o contexto educacional brasileiro evidencia que a pandemia da Covid-19 deixou lacunas no processo de aprendizagem dos alunos e as dificuldades na leitura já existentes se intensificaram. Esta pesquisa tem como objetivo identificar junto às (aos) professoras (es) do 3º ano dos anos iniciais quais as dificuldades encontradas na leitura e escrita dos alunos de uma escola da rede municipal de Praia Grande devido aos prejuízos provocados pelo período de isolamento social e ensino remoto, uma vez que os alunos da escola pública investigada não frequentaram a Educação Infantil II e o 1º ano, no período relativo a 2020, 2021 e, em 2022, ainda que estivessem no 2º ano, podem ter apresentado necessidades de aprendizagem não atendidas. Diante de tal cenário, o retorno às aulas presenciais tornou-se ainda mais desafiador. Justifica-se assim a realização desta pesquisa qualitativa a fim de que sejam evidenciados os problemas anteriormente existentes e aqueles que foram aprofundados pelo período pandêmico. É preciso mencionar que os fenômenos sociais e educativos ultrapassam as rígidas limitações das exigências do modelo experimental de investigação, por isso a escolha pela investigação qualitativa. É também uma pesquisa descritiva, pois descreve situações, ambiente e processos. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se nos pressupostos das teorias de Letramento e de Leitura articuladas à alfabetização, tendo em Soares (2020), Kleiman (2000), Ferreiro (2009) como alguns de seus representantes. Os instrumentos da pesquisa de campo foram um questionário aplicado a 7 professores do 3º ano do Ensino Fundamental, pautas formativas e avaliações diagnósticas. Como produto educacional, foi elaborada uma proposta de formação em serviço para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de superar a defasagem dos alunos no tocante à leitura e compreensão de textos intitulada “Letramentos na escola - pautas formativas para professores em HTPC e sugestões de atividades de leitura” articulada a algumas ações para o desenvolvimento e melhoria das habilidades de leitura e letramento.

**Palavras-chave:** leitura; letramento; prática docente; formação.

## ABSTRACT

After the period of remote learning, the Brazilian educational context shows that the Covid-19 pandemic has left gaps in students' learning processes and that existing reading difficulties have intensified. This research aims to identify, along with the 3rd-year teachers of the initial years, the difficulties found in the reading and writing of students from a municipal school in Praia Grande due to the setbacks caused by the period of social isolation and remote learning. The students from the investigated public school did not attend Preschool II and the 1st year during 2020 and 2021, and in 2022, even though they were in the 2nd year, they might have presented unmet learning needs. Given this scenario, the return to in-person classes became even more challenging. Thus, the realization of this qualitative research is justified to highlight the pre-existing problems and those that were deepened by the pandemic period. It is necessary to mention that social and educational phenomena go beyond the rigid limitations of the experimental research model requirements, hence the choice for qualitative investigation. It is also descriptive research as it describes situations, environments, and processes. The bibliographic research is based on the assumptions of Literacy and Reading theories linked to literacy, with Soares (2020), Kleiman (2000), and Ferreiro (2009) as some of its representatives. The field research instruments included a questionnaire applied to 7 teachers of the 3rd year of Elementary School, formative guidelines, and diagnostic assessments. As an educational product, a proposal for in-service training for teachers of the initial years of Elementary School was developed to overcome students' reading and text comprehension gaps, entitled "Literacy at school - formative guidelines for teachers in HTPC and reading activity suggestions."

**Keywords:** reading; literacy; teaching practice; training.

## LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1 - Formação inicial</u>	48
<u>Gráfico 2- Tempo de magistério</u>	49
<u>Gráfico 3- Tempo de magistério na unidade escolar</u>	50
<u>Gráfico 4- Tempo de magistério no 3º ano</u>	50
<u>Gráfico 5- Recebimento de orientações iniciais a respeito das dificuldades de leitura</u>	51
<u>Gráfico 6 - Atividade Diagnóstica inicial</u>	52
<u>Gráfico 7- Dificuldade na leitura</u>	53
<u>Gráfico 8- Frequência nas atividades de leitura</u>	57
<u>Gráfico 9- Promoção de leitura de imagem</u>	58
<u>Gráfico10- Realização de deduções sobre o significado das palavras</u>	59
<u>Gráfico11- Projetos desenvolvidos pela SEDUC</u>	60
<u>Gráfico12- Projetos de leitura em sala de aula</u>	61

## LISTA DE FIGURAS

<b><u>Figura 1</u></b> - Diferença entre o conceito entre alfabetização e letramento	37
<b><u>Figura 2</u></b> - Entrevista com um angolano, pai de aluna	99
<b><u>Figura 3</u></b> - Painel das personalidades negras	100
<b><u>Figura 4</u></b> - Técnica do desenho raspado	101
<b><u>Figura 5</u></b> - Bandeiras africanas	102
<b><u>Figura 6</u></b> - Palavras de origem africana	104
<b><u>Figura 7</u></b> - Apresentação de capoeira	106

## LISTA DE TABELAS

<u><b>Tabela 1</b> - Dificuldade de leitura dos discentes</u>	53
<u><b>Tabela 2</b> - Introdução às atividades de leitura</u>	55
<u><b>Tabela 3</b>- Gêneros utilizados nas atividades de leitura</u>	56
<u><b>Tabela 4</b>- Resultado da Tabulação da Diagnóstica abril</u>	63
<u><b>Tabela 5</b>- Resultado da Tabulação da Diagnóstica abril - 3º ano de Projeto</u>	69
<u><b>Tabela 6</b> - Resultado da Tabulação da Diagnóstica de novembro</u>	79
<u><b>Tabela 7</b>- Análise comparativa da Diagnóstica de abril - novembro</u>	81
<u><b>Tabela 8</b> - Resultado da Diagnóstica 3º ano de Projeto Diagnóstica - novembro</u>	82
<u><b>Tabela 9</b> - Análise Comparativa 3º ano de Projeto abril - novembro</u>	83
<u><b>Tabela 10</b> - Habilidades de Decodificação e Letramento</u>	95

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA- Avaliação Nacional de Alfabetização.

ATP – Assistente Técnico Pedagógico.

BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente.

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação e Cultura.

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

PNAIC- Plano Nacional Alfabetização na Idade Certa.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático.

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação.

UNICEF- Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas.

## SUMÁRIO

<u>1</u>	<u>APRESENTAÇÃO</u>	15
<u>2</u>	<u>INTRODUÇÃO</u>	18
<u>3</u>	<u>OBJETIVO GERAL</u>	21
<u>3.1</u>	<u>Objetivos específicos</u>	21
<u>4</u>	<u>BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS</u>	24
<u>4.1</u>	<u>A década de 1990</u>	28
<u>4.2</u>	<u>Anos 2000 até os dias atuais</u>	28
<u>5</u>	<u>ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO</u>	31
<u>6</u>	<u>PERCURSO METODOLÓGICO</u>	41
<u>6.1</u>	<u>Instrumentos de coleta de dados</u>	43
<u>6.2</u>	<u>Procedimento de Coleta de Dados</u>	45
<u>6.3</u>	<u>Procedimentos de Análise de Dados</u>	45
<u>6.4</u>	<u>Caracterização da Comunidade</u>	46
<u>7.</u>	<u>RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO</u>	48
<u>7.1</u>	<u>Análise documental</u>	62
<u>7.1.1</u>	<u>Avaliação Diagnóstica de novembro</u>	78
<u>7.2</u>	<u>Produto Educacional: Formação dos professores – Pautas formativas..</u>	85
<u>7.2.1</u>	<u>Módulo 1 - Conceitos de Leitura, Alfabetização e Letramento e as práticas em sala de aula</u>	90
<u>7.2.2</u>	<u>Módulo 2 – Elaboração de atividades de leitura e interpretação, a partir das habilidades de Decodificação e Letramento</u>	95
<u>7.3</u>	<u>Ações realizadas</u>	99
<u>7.3.1</u>	<u>Representatividade por intermédio de pesquisas sobre Personalidades Negras</u>	100
<u>7.3.2</u>	<u>Desenvolvendo habilidades artísticas com a Técnica do Desenho Raspado</u>	101
<u>7.3.3</u>	<u>Conhecendo o continente Africano por meio das bandeiras</u>	102
<u>7.3.4</u>	<u>Ampliando o vocabulário mediante as palavras de origem africana</u>	103
<u>7.3.5</u>	<u>Apreciando a manifestação cultural de Capoeira na Mostra Cultural</u>	104
<u>8.</u>	<u>PRODUTO EDUCACIONAL - PAUTAS FORMATIVAS E ATIVIDADES PROPOSTAS.....</u>	106
<u>9.</u>	<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	154
	<u>REFERÊNCIAS</u>	157
	<u>ANEXO A - TERMO DE ANUÊNCIA.....</u>	160
	<u>ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO.....</u>	161

## 1. APRESENTAÇÃO

Neste texto, apresento um pouco de minha história pessoal, um pouco de meu processo de formação escolar e acadêmico e das vivências nos espaços das escolas em que trabalhei.

Tenho 55 anos de idade e sou professora de Língua Portuguesa, cursei Licenciatura Plena em Letras com habilitação em Língua Inglesa na Universidade Católica de Santos – UNISANTOS. Terminei o curso em 2004 e, em 2020, fiz pós-graduação em Redação e Oratória pela Faculdade São Luís.

A minha trajetória até chegar aos bancos da Universidade foi interessante. Nos anos de 1987, finalizei o curso de Tradutor e Intérprete na EE Martim Afonso, em São Vicente, na época em que a rede estadual de ensino ofertava cursos técnicos, naquela época os documentos da área da Educação ressaltavam a importância de uma formação em nível técnico.

Em 1988, fui para a cidade do Rio de Janeiro, lugar em que fiz o curso de Bacharel em Educação Religiosa, tendo recebido o título de bacharel em Educação Religiosa, com especialização no ministério com crianças pelo Instituto Batista de Educação Religiosa (IBER) - curso considerado de nível superior, ligado à ABIBET, instituição que arrola cursos de ensino teológicos, porém sem portaria no MEC.

Durante um período de minha vida, exerci funções atreladas ao ensino cristão na instituição Lar Batista de Crianças em São Paulo, como monitora de crianças. E, no mesmo período, atuei como auxiliar em reforço escolar em Organizações Não Governamentais – ONGs, como voluntária.

Voltei para a Baixada Santista e, na época, o estudante de Letras podia, tendo cursado mais de 50% do curso, ministrar aulas. E assim em 2003, comecei a lecionar como professora eventual na rede estadual no Ensino Fundamental, à tarde, em uma escola de São Vicente. E no Ensino Médio, em uma escola de Praia Grande, à noite, uma vez que o curso de licenciatura da UNISANTOS era oferecido em dois períodos, no Campus da Rua Euclides da Cunha, após a Faculdade conseguia atuar na docência como professora eventual (substituta).

No final de 2004, quando finalizava a licenciatura, abriu concurso para professor contratado em São Vicente e Praia Grande, concomitantemente, para os quais fiz inscrição e fui aprovada. No início de 2005, assumi como professora de

Língua Portuguesa nos dois municípios até o término do contrato no final do ano de 2006. Em 2006, foi aberto concurso para professor efetivo em Praia Grande. Fui aprovada e chamada no início de fevereiro de 2007, para assumir o cargo efetivo de professor III (nomenclatura dada pelo município) de Língua Portuguesa.

Atuei em sala de aula como professora da língua materna até o ano de 2012, neste período passei pelos segmentos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e também tive experiência na EJA (Educação de Jovens e Adultos) em duas escolas da rede municipal. Com as minhas turmas do fundamental, desenvolvi diversos projetos como o projeto de Leitura Ler para Ser, como fomento pelo prazer e incentivo à leitura com propostas de diversas atividades como os Saraus de Poesias e outras ações voltadas não apenas para a leitura de livros literários, mas também a leitura de mundo mediante a ida aos lugares culturais, dentre eles destaque, o Museu da Língua Portuguesa em São Paulo, Pinacoteca do Estado, Museu Afro e Planetário em parceria com colegas de outras áreas como História e Arte. Ainda em sala de aula participei do PROLER na Universidade Santa Cecília, sendo o meu projeto selecionado na rede para apresentação na UNISANTA.

No ano de 2013, fiz processo para função gratificada na rede municipal, passei por três fases distintas: projeto, entrevista e prova de legislação educacional, sendo aprovada em todas as etapas, recebi a portaria da SEDUC para atuar como ATP (Assistente Técnico Pedagógico) uma função equivalente ao coordenador pedagógico.

Durante estes dez anos atuando nesta função passei por cinco unidades escolares, sendo três de Ensino Fundamental I e II (alunos do 1º ao 9º ano) e duas apenas com fundamental I (1º ao 5º ano), assim sendo pude aprender bastante e crescer profissionalmente, pois nesta função participei de diversos programas como o PNAIC (Plano Nacional da Alfabetização na Idade Certa), onde participei como cursista em dois momentos do programa. Esta vivência com os professores alfabetizadores, aumentou o meu conhecimento a respeito do tema.

Atuei também na articulação das ações da OBMEP (Olimpíadas Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) com os alunos do 6º ao 9º ano, e também na OBA (Olimpíadas Brasileiras de Astronomia) para alunos a partir do 3ºano do Ensino Fundamental e as Olimpíadas de Língua Portuguesa do Programa Escrevendo o Futuro que envolve professores polivalentes do 5º ano e professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e médio.

Nas Olimpíadas de Língua Portuguesa, realizei junto com os professores cursos como: Caminhos da Escrita, Sequências Didáticas e Nas tramas do texto, a fim de incentivar os docentes na formação continuada.

Ainda como Assistente Técnico Pedagógico, articulei junto aos professores cinco processos de escolha do PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) tanto dos anos iniciais como dos anos finais, já que isto acontece em anos alternados, estas experiências proporcionaram a mim o contato com os representantes de editoras e obras, formações e palestras a respeito de temas educacionais interessantes para o enriquecimento profissional.

O ano de 2016 foi um ano marcante profissionalmente, pois na função que desempenho como Assistente Técnico Pedagógico (ATP) no município, pude juntamente com os meus colegas realizar leituras, reflexões e discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para auxiliarmos na construção do currículo da cidade. Foi um período de muito estudo e aprendizado.

Além de trabalhar estas ações relacionadas ao pedagógico, o ATP (Assistente Técnico Pedagógico), também presto assessoria a SEDUC (Secretaria de Educação) na produção de material como apostilas e avaliações para serem divulgados e realizados na rede municipal.

Outro momento bastante desafiador foi o período da Pandemia causado pela Covid-19, desenvolvemos atividades pedagógicas, que alimentaram a Plataforma Digital Educacional da cidade. E estas tarefas foram distribuídas para as escolas, a fim de que fossem dadas aos alunos que não tinham acesso à internet e às aulas on-line.

Entendo que a participação efetiva em tantos processos educacionais importantes, exige do profissional comprometimento e também demanda competência técnica e, por isso, resolvi me inscrever para a prova do programa de Mestrado em Práticas Docentes. O objetivo foi o meu enriquecimento pessoal, profissional com a finalidade de promover ações que auxiliassem os professores e os alunos da rede municipal de ensino em que atuo.

## 2. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa cujo título é “Prática docente de leitura em sala de aula no 3º ano do Ensino Fundamental: um desafio para coordenadores e professores”, aborda as questões relacionadas à leitura e às práticas desenvolvidas por professores em 2023 no 3º ano dos anos iniciais.

A experiência vivida no planeta devido à pandemia causada pela COVID – 19 evidenciou as desigualdades sociais e os seus reflexos na educação brasileira no mundo e nas escolas públicas do Brasil. A catástrofe deixou escancarada a questão referente à luta de classes e, infelizmente, revelou que os sistemas de ensino trabalham em consonância com a ideia da perpetuação da classe dominante em detrimento dos menos favorecidos, prevalecendo a visão de meritocracia difundida pelo neoliberalismo. Na verdade, a pandemia agravou o processo de “sofrimento humano”, conforme diz Santos (2020). Tal adversidade, pode-se assim dizer, é resultante da exploração do capitalismo, que fragilizou os serviços públicos da saúde, da segurança pública e o que nos interessa neste estudo: Educação.

Algumas questões sempre chamaram a minha atenção no ensino público como: a falta de valorização do trabalho docente e falta de cursos de formação continuada, a ausência de políticas públicas efetivas para a permanência do aluno na escola, as questões relativas ao desenvolvimento da competência leitora e da criticidade dos alunos e a falta de compromisso das famílias em relação à vida escolar dos filhos. Nos últimos anos, a temática referente aos prejuízos na aprendizagem dos alunos devido à pandemia intensificou um problema que foi alvo de preocupação nas últimas décadas: a alfabetização e letramento de crianças.

Em 2019, 2,1 milhões de estudantes foram reprovados no Brasil, mais de 620 mil abandonaram a escola e mais de 6 milhões apresentavam defasagem de 2 anos, ou seja, distorção idade-série. O perfil deles é bastante conhecido: concentram-se nas regiões Norte e Nordeste, são muitas vezes crianças e adolescentes negros e indígenas ou estudantes com deficiências.

Com a pandemia Covid-19, o problema foi agravado e esse grupo de estudantes enfrentou maiores dificuldades ainda para ter acesso e poder aprender – agravaram-se assim as desigualdades no país. Mais de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tiveram atividades escolares em 2020. É o que revela o estudo

“Enfrentamento da cultura do fracasso escolar”, lançado pela UNICEF, em parceria com o Instituto Claro, e produzido pelo Cenpec Educação.

Reprovação, abandono escolar e distorção idade-série são partes de um mesmo problema: o fracasso escolar. Ele começa com o estudante sendo reprovado uma vez. Seguem-se outras reprovações, abandono, tentativa de retorno às aulas, até que ele entra em uma situação de “distorção idade-série”, com dois ou mais anos de atraso. Sem oportunidades de aprender, o aluno vai ficando para trás, até ser forçado a deixar definitivamente a escola (UNICEF, 2021).

Esses aspectos têm contribuído para o fracasso do ensino público no Brasil, salvo alguns casos particulares e isolados de ações exitosas.

As pesquisas que têm sido realizadas mostram que a pandemia afetou o padrão de leitura de 75% de crianças entre 7 e 8 anos, segundo dados divulgados pela UNICEF (2021).

De acordo com a ONG Todos pela Educação, houve uma elevação na taxa de analfabetismo entre crianças de 6 e 7 anos, pois antes da pandemia este dado era de 25% e, no ano de 2021, este número subiu para 40%. Segundo Ivan Contijo, coordenador da ONG, o desenvolvimento social e humano é de certa forma dependente da compreensão e dos processos envolvidos na leitura e escrita.

Evidencia-se assim a necessidade de medidas que busquem minimizar esses números, indo ao encontro das necessidades de aprendizagem das crianças. No caso desta pesquisa, os alunos que se encontram no 3º ano necessitam de ações pedagógicas articuladas de forma a contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

A leitura tem como objetivo a formação de leitores que tenham domínio do texto e também de escritores capazes de produzir textos com sentido.

Esse saber fornece conhecimentos para o escritor escrever sobre determinado assunto. A leitura possibilitará ao leitor competente que tenha hábitos constantes de fazer escolhas, selecionar textos que atendam suas necessidades de diálogo e intervenção de modo que possa também compreender o que está implícito no texto, contextualizar com outras leituras, discutindo, analisando, justificando e validando sua leitura, como afirma (Leffa,1996). “Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita, mas também o próprio mundo que nos cerca” (Leffa, 1996, p.10).

Para compreender os processos de leitura os estudiosos têm sido estimulados a criarem métodos e modelos que possam auxiliá-los nessa busca,

como por exemplo a teoria do Behaviorismo trouxe a influência de leitura por meio de palavras e associação, desconsiderando o processo mental. Mais tarde surgiu uma preocupação com o processo cognitivo que valorizava os processos mentais da leitura.

A partir da década de 80, surge no Brasil uma preocupação com a formação de leitores de forma mais aprofundada, tendo início uma série de discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa. Essa discussão tem como centro as dificuldades de leitura e escrita que levam ao fracasso escolar dos alunos dos anos iniciais. Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997) revelam que a repetência está atrelada às dificuldades na leitura e também a forma como é ensinada. Maria Dulcinéia Gomes da Silveira, em sua dissertação “Dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita no 3º ano do Ensino Fundamental”, revela que no ensino da leitura e da escrita o professor alfabetizador precisa considerar os conhecimentos prévios do aluno, adquiridos no seu convívio social que antecedem a escola, possibilitando neste processo uma educação que seja desafiadora e oportunizar a vivência com o mundo letrado e a diversidade textual, estimulando a autoestima, de forma que o aluno possa experimentar o que aprendeu, sabendo que seu esforço valeu a pena. Nesse processo, a intervenção do professor alfabetizador é de ajudar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura relacionados à compreensão.

### **3. OBJETIVO GERAL**

Identificar junto às (aos) professoras (es) do 3º ano dos anos iniciais quais as dificuldades encontradas na leitura e escrita dos alunos de uma escola da rede municipal de Praia Grande, que derivam dos prejuízos provocados pelo período de isolamento social e ensino remoto, essa triste experiência da pandemia vivenciada pelas escolas intensificou ainda mais dificuldades de aprendizagens já existentes, o grupo de alunos da escola pública investigada ficaram fora da Educação Infantil II e do 1º ano no período relativo a 2020, 2021 e, em 2022 retornaram à escola sem ter cursado as etapas anteriores.

#### **3.1. Objetivos específicos**

- Identificar nos documentos da escola quais ações foram encaminhadas para a melhoria das questões relativas à leitura, por meio de pesquisa documental;

- Descrever a partir das avaliações diagnósticas aplicadas no início do ano letivo de 2023, quais habilidades relacionadas à leitura foram alcançadas e quais não foram, por meio de pesquisa documental;

- Elaborar as ações formativas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) junto aos professores que visam promover mudanças no encaminhamento e desenvolvimento da leitura dos alunos dos 3º anos-produto.

A metodologia para o desenvolvimento desta pesquisa é a qualitativa, que segundo Perez Gomez (2008), permite que sejam evidenciados os problemas que surgem no cotidiano escolar, pois os fenômenos sociais e educativos ultrapassam as rígidas limitações das exigências do modelo experimental de investigação.

O objetivo da investigação educativa não pode reduzir-se à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, mas deve ampliar aquele que está relacionado à prática e à tentativa de mudança da realidade em que se insere a pesquisa.

Trata-se também de pesquisa descritiva por descrever características de determinadas populações e fenômenos. Quanto aos procedimentos adotados, optamos pelo estudo de caso aliado à pesquisa documental e bibliográfica.

A investigação iniciou-se como pesquisa bibliográfica. Em seguida, foi encaminhado ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMES) o projeto e, após

aprovação, foi apresentada à SEDUC e direção da escola uma solicitação para o início da pesquisa.

Como procedimento inicial, foram examinadas as publicações sobre alfabetização dos últimos 5 anos a fim de conhecer como estão os estudos na área no contexto anterior à pandemia Covid19 e durante o contexto da pandemia, a fim de conhecer os percalços enfrentados.

Num segundo momento, foram examinados os resultados das avaliações diagnósticas aplicadas no início do semestre de 2023 e também os documentos encaminhados pela SEDUC para o enfrentamento das questões relacionadas à leitura. Foram concomitantemente elaboradas pautas de formação para os professores dos 3º anos e aplicadas durante o HTPC. Essas pautas foram analisadas a fim de avaliar o processo.

Num terceiro momento foram aplicados questionários aos 7 professores do 3º ano do Ensino Fundamental, a fim de refletir e analisar a formação acadêmica e as práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula. E dessa forma delinear o perfil de cada docente.

Este texto foi organizado em capítulos a fim de apresentar a pesquisa realizada. No primeiro capítulo “Apresentação”, constam os tópicos referentes à minha história de vida, ressaltando os aspectos relacionados à minha formação acadêmica e profissional. No capítulo “Introdução”, são apresentados o tema, o problema de pesquisa, os objetivos e é anunciada a metodologia da pesquisa.

No quarto capítulo intitulado Breve história da alfabetização no Brasil e Política Públicas é apresentada uma linha histórica a partir de 1890 até os dias atuais e discutido a questão dos métodos de alfabetização, bem como a contribuição de Emília Ferreiro para o pensamento construtivista no ensino da língua materna.

Na sequência é apresentado o quinto capítulo cujo título é Alfabetização, Leitura e Letramento em que são discutidos os conceitos de Magda Soares, Ângela Kleiman, Paulo Freire e outros.

No sexto, intitulado Percurso Metodológico são apresentados os instrumentos utilizados para a coleta de dados da pesquisa em questão.

E o título do sétimo capítulo é Resultados, Análise e Discussão e nele são discutidos os dados obtidos nas avaliações diagnósticas de abril comparada aos resultados da diagnóstica de novembro e assim verificar a melhora dos alunos referentes às habilidades de letramento aferidas nas avaliações. Neste é aplicado o

produto: as pautas formativas, as ações para melhoria da compreensão, verificando-se assim seus resultados. Foi aplicado e é apresentado parcialmente, pois o objetivo foi verificar os efeitos das ações realizadas a fim de identificar junto aos professores participantes de que forma as pautas formativas contribuíram para a reflexão sobre suas práticas e também se, após esse processo formativo, ocorreram mudanças nas práticas dos professores e na aprendizagem dos alunos, por meio da análise comparativa dos resultados da avaliação diagnóstica inicial e a final.

O produto educacional foi reformulado e é apresentado no capítulo 8: “Letramentos na escola para professores em HTPC e sugestões de atividades de leitura”.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, por meio da retomada dos objetivos propostos e dos resultados do processo de aplicação das pautas, das avaliações e das ações do coordenador pedagógico.

#### **4. BREVE HISTÓRIA DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS**

A história da alfabetização no Brasil tem aproximadamente 140 anos marcados por disputas da hegemonia de um método em detrimento de outro. Assim sendo, ao longo desses anos houve uma mostra de modelos teóricos didáticos-pedagógicos legitimados por docentes pesquisadores e por órgãos públicos, este último com função de regulamentar e normatizar as ações para essa etapa da escolarização das crianças.

Uma das autoras que aborda a história da alfabetização no Brasil é Maria Rosário Longo Mortatti. Em uma conferência proferida durante o Seminário "Alfabetização e letramento em debate", promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006, a autora aborda a relação entre escola e alfabetização no Brasil desde o final do século XIX até as últimas duas décadas. Ela destaca a importância da escola como instituição fundamental para a preparação das novas gerações, alinhada aos ideais republicanos de modernização e esclarecimento das massas iletradas. O ensino de leitura e escrita, antes restrito a poucos, tornou-se parte integrante da escola obrigatória, leiga e gratuita.

Contudo, nas últimas duas décadas, as promessas e efeitos pretendidos pela escola na formação do cidadão têm sido questionados, atribuindo dificuldades ao método de ensino, aos alunos, aos professores, ao sistema escolar e às condições sociais. O "fracasso escolar na alfabetização" tornou-se um problema estratégico, mobilizando diversos setores da sociedade. Ao longo de mais de cem anos, houve esforços sistemáticos para superar as dificuldades, concentrando-se inicialmente nos métodos de ensino.

Mortatti (2006), aborda a questão dos métodos de alfabetização, utilizando o exemplo do estado de São Paulo. Ao longo das décadas finais do século XIX, são identificados quatro momentos cruciais marcados por disputas sobre temáticas, normatizações e concretizações relacionadas ao ensino inicial de leitura e escrita.

O primeiro momento, até o início da década de 1890, é caracterizado pela falta de organização no ensino durante o Império brasileiro. As "aulas régias" eram

salas adaptadas com precárias condições de funcionamento, e o ensino da leitura envolvia métodos sintéticos como soletração, fônico e silabação. Surge o "método João de Deus", introduzindo a abordagem da palavra como base para o ensino, em contraste com os métodos tradicionais. A disputa entre defensores desses métodos funda uma nova tradição, destacando o ensino da leitura como uma questão metodológica subordinada às questões linguísticas da época. Esse momento se estende até o início da década de 1890, marcando o início de uma nova abordagem no ensino da leitura.

No segundo momento, a partir de 1890, ocorre a reforma da instrução pública em São Paulo, visando ser um modelo para outros estados. A Escola Normal de São Paulo e a Escola-Modelo Anexa são reorganizadas, introduzindo o método analítico para o ensino da leitura. Professores formados nessa escola disseminam o método para outros estados brasileiros. A influência dos defensores do método analítico, com base na pedagogia norte-americana, leva à sua institucionalização nas escolas públicas paulistas, tornando sua utilização obrigatória até a "Reforma Sampaio Dória" de 1920.

O método analítico difere dos métodos sintéticos anteriores ao enfatizar uma nova concepção da criança, baseada em princípios biopsicofisiológicos e na apreensão sincrética do mundo. A disputa entre defensores do método analítico e dos métodos sintéticos, especialmente o da silabação, se intensifica, juntamente com debates sobre os modos de processamento do método analítico, como a ênfase na "historieta".

Durante esse período, as cartilhas produzidas seguem programaticamente o método analítico, incorporando processos da palavração e sentencição. A disputa entre partidários do método analítico e defensores dos métodos tradicionais persiste, incluindo a controvérsia entre os professores paulistas e João Köpke. A ênfase da discussão continua no ensino inicial da leitura, enquanto o ensino inicial da escrita é considerado uma questão de caligrafia e tipo de letra.

Para Mortatti (2006), o modelo das cartilhas na alfabetização brasileira está associado a uma abordagem tradicional e conservadora da educação. Esse modelo foi amplamente difundido durante grande parte da história educacional do Brasil, especialmente nos séculos XIX e XX.

As cartilhas eram geralmente compostas por textos simples, muitas vezes moralizantes, e exercícios repetitivos de soletração e memorização. Elas

enfativavam a decodificação das palavras e a repetição mecânica, sem dar muita atenção ao significado ou à compreensão do texto.

Para a autora o modelo das cartilhas contribuiu para uma visão limitada de alfabetização, focada apenas na aquisição das habilidades básicas de leitura e escrita, sem promover uma compreensão mais profunda do mundo letrado ou o desenvolvimento do pensamento crítico.

Ela argumenta que essa abordagem tradicional da alfabetização perpetuou desigualdades sociais e culturais, pois não considerava as diferentes realidades e necessidades dos alunos. Além disso, as cartilhas muitas vezes reproduziam estereótipos e valores dominantes, reforçando assim as hierarquias sociais existentes.

Mortatti (2006) defende uma abordagem mais crítica e contextualizada da alfabetização, que leve em consideração as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos, bem como as demandas da sociedade contemporânea. Essa abordagem busca não apenas ensinar as habilidades básicas de leitura e escrita, mas também promover a reflexão, o diálogo e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

No final da década de 1910, o termo "alfabetização" começa a ser utilizado para referir-se ao ensino inicial da leitura e da escrita. As disputas desse segundo momento estabelecem uma nova tradição, enfocando o ensino da leitura como uma questão didática subordinada às questões psicológicas da criança. Esse período se estende até aproximadamente meados dos anos 1920.

No terceiro momento, a partir de meados da década de 1920, a "Reforma Sampaio Dória" e novas urgências políticas e sociais levam a resistências dos professores ao método analítico. Busca-se conciliar métodos sintéticos e analíticos, surgindo métodos mistos ou ecléticos. A tendência de relativizar a importância do método cresce, especialmente com a influência do livro "Testes ABC" de M. B. Lourenço Filho, que propõe provas para medir a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. A função instrumental do ensino e aprendizagem da leitura permanece, mas a importância do método é secundarizada.

A partir desse momento, as cartilhas passam a basear-se em métodos mistos, e os manuais do professor acompanham as cartilhas. Surge a ideia e prática do "período preparatório", constituindo um ecletismo em alfabetização em que o método se subordina ao nível de maturidade das crianças. A escrita é considerada uma

questão de habilidade caligráfica e ortográfica, ensinada simultaneamente à leitura. Esse terceiro momento, que se estende até o final da década de 1970, estabelece uma nova tradição no ensino da leitura e escrita: a alfabetização sob medida, em que o como ensinar está subordinado à maturidade da criança, priorizando questões psicológicas sobre as didáticas.

No quarto momento, a tradição de alfabetização sob medida é questionada a partir da década de 1980, devido a urgências políticas e sociais, resultando na introdução do pensamento construtivista sobre alfabetização, baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro. O construtivismo desloca o foco dos métodos para o processo de aprendizagem da criança, desmetodizando a alfabetização e questionando a necessidade das cartilhas. Surge uma disputa entre defensores do construtivismo e dos métodos tradicionais, levando a um ecletismo processual e conceitual. A hegemonia do construtivismo se reflete em cartilhas "construtivistas", mas a eficácia dessa abordagem é questionada. Paralelamente, o pensamento interacionista emerge como uma nova abordagem, gerando uma disputa inicial com o construtivismo, mas posteriormente sendo conciliado em parte. As dificuldades da "didática construtivista" abrem espaço para propostas baseadas em métodos antigos, como a marcha sintética. Discussões sobre letramento também surgem, ora complementar à alfabetização, ora como algo diferente e mais desejável, ora como excludentes entre si.

Este quarto momento caracteriza-se pela institucionalização do construtivismo em nível nacional, mas com desafios e debates contínuos no campo da alfabetização.

Fica explícito que Mortatti ao abordar a evolução histórica da alfabetização no Brasil em quatro momentos cruciais, reflete sobre cada momento e sua proposta, deixando evidente a tensão entre métodos modernos e antigos.

Apesar das mudanças, há permanências, como a centralidade da eficácia dos métodos e o impacto das cartilhas. A psicologia continua a ter um papel na base teórica do ensino da leitura e escrita.

A autora destaca a complexidade do problema da alfabetização e a importância de considerar métodos como parte de uma teoria educacional mais ampla. A discussão sobre métodos persiste nos dias atuais, mas é crucial reconhecer a complexidade do ensino da alfabetização e evitar abordagens simplistas.

O conhecimento do passado é fundamental para compreender as resistências e possibilitar mudanças necessárias, garantindo o direito das crianças à cultura letrada. O texto conclui ressaltando a importância da conquista do sentido da leitura e escrita para resgatar as crianças do abandono e permitir que ingressem no novo mundo prometido.

#### **4.1. A década de 1990**

É na década de 1990 que se dá a reorganização do ensino com base nas teorias modernas e na esfera administrativa acontecem também as parcerias entre órgãos públicos e universidades públicas. Surge nesse período, o termo letramento e este começa a ser utilizado a partir de estudos e pesquisas realizadas pelas educadoras Ângela Kleiman e Magda Soares.

Letramento é a capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvam a língua escrita, o que implica habilidades de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se de orientar-se, para dar apoio à memória etc; habilidades de interpretar e produzir tipos e gêneros de textos; habilidade de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou lançar mão dessas convenções; atitude de inserção efetiva no mundo da escrita, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, o objetivo e o interlocutor. (Soares, 2010, p 21).

A partir das ideias apregoada por Soares e Kleiman, a discussão a respeito do assunto ganha nova dimensão, pois passa a considerar o conceito de letramento aliado à alfabetização como processos distintos, cada qual com suas particularidades, porém complementares e indispensáveis.

A partir de 1995, como o governo de Fernando Henrique Cardoso, inicia-se a reconfiguração de esferas públicas e privadas. Em 1997, ocorre a publicação dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais). Além dos componentes curriculares a serem trabalhados em sala de aula, os PCNs trouxeram também a proposta de 05 temas, são eles: Ética, Saúde, Meio Ambiente Orientação Sexual e Pluralidade Cultural como objetivos gerais a serem inseridos e desenvolvidos no currículo de forma transversal. Esse documento surge como resultado da nova configuração das esferas públicas e privadas. Nesse documento, já é possível visualizar a incorporação dos 3 modelos (construtivismo, interacionismo e letramento).

## 4.2. Anos 2000 até os dias atuais

Em 2006, ocorre o Seminário “Letramento e Alfabetização em debate” promovido pelo Ministério da Educação, cujo ministro era Fernando Haddad. O evento aconteceu para refletir e discutir sobre o tema, alvo de futuras ações de políticas públicas.

Em 2013, entra em vigor o Programa PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Esse programa de alfabetização foi um marco importante na história da alfabetização no Brasil, cuja formação tive o privilégio de participar em duas edições juntamente com colegas da rede municipal. Farei, aqui neste capítulo, um breve relato da minha participação neste programa.

No ano de 2017, entra em vigor a BNCC (Base Nacional Comum Curricular). A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que deve ser utilizado como parâmetro para a construção do currículo e ações pedagógicas das redes de ensino e as instituições públicas e privadas do país em todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio.

A BNCC apresenta habilidades específicas em cada etapa do ensino, bem como 10 e competências gerais, a saber, Conhecimento, Pensamento científico, crítico e criativo, Repertório cultura, Comunicação, Argumentação, Cultura digital, Autogestão, Autoconhecimento e autocuidado. Estas devem acompanhar os discentes ao longo do processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Em 2018, o Ministério da Educação lança o Programa Mais Alfabetização, criado para apoiar e fortalecer as unidades escolares na área de leitura, escrita e matemática das crianças matriculadas no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. Esta iniciativa surgiu frente aos resultados apresentados nas Avaliações de Larga Escala – ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização) realizada com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), os números apurados demonstraram níveis insuficientes de alfabetização em uma parcela significativa dos alunos avaliados.

O Programa Mais Alfabetização, no intuito de apoiar as escolas no processo de alfabetização, estabeleceu regras e condições para a execução das atividades como a carga horária estipulada em 05 horas para as escolas não vulneráveis e 10

horas para as escolas vulneráveis. Entende-se como escolas vulneráveis, aquelas cujo resultado nas avaliações tenham apresentado percentual de 50% em níveis insuficientes na leitura, escrita e matemática.

O Programa foi alicerçado na Lei de Diretrizes e Bases 9394/1996 que determina o pleno desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como base o pleno domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculos.

Para a execução do Programa as competências foram são distribuídas entre o MEC, estados e município, cada qual com suas responsabilidades para o desenvolvimento das ações, a fim obter bons resultados dentro das metas estabelecidas.

Em 2023, o Ministério da Educação (MEC) lança o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Esta nova política pública de alfabetização está alicerçada na Base Nacional Comum Curricular, que estabelece o 1º e 2º ano como o período para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

A proposta do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada está ancorada em 5 eixos: Gestão e Governança, Formação de Profissionais da Educação, Infraestrutura Física e Pedagógica, Reconhecimento de Boas Práticas e Sistemas de Avaliação.

O Ministério da Educação tem a responsabilidade de prover o apoio técnico e financeiro para a execução do Programa, bem como os estados e municípios também terão suas responsabilidades.

Dados estatísticos do ano de 2022 do Instituto de Pesquisas Nacional Anísio Teixeira (INEP), mostraram que, em 2021, 2, 8 milhões de crianças terminaram o 2º ano do Ensino Fundamental e 56% dos alunos foram considerados não alfabetizados, segundo a o Sistema de Avaliação da Educação – SAEB. Dentre outros motivos, esses resultados apontaram a necessidade de esforços e ações efetivas para que a alfabetização das crianças acontecesse de fato e de direito (BRASIL, 2022).

No capítulo seguinte, apresentamos os conceitos de alfabetização, letramento e de leitura que fundamentam esta pesquisa.

## 5. ALFABETIZAÇÃO, LEITURA E LETRAMENTO

Os processos que envolvem a alfabetização no Brasil acontecem, muitas vezes, com base em algumas ideias preconcebidas e simplistas que dificultam o ensino da língua. Por isso, faz-se necessário discutir os fatores que frequentemente atrapalham o processo de alfabetização. Um deles é a visão preconceituosa que ainda culpabiliza alunos e famílias pela inabilidade quanto ao uso da língua. Desconsidera-se a diversidade e a variedade existente no país.

[...] mito que deveria ser expulso das salas de aula de alfabetização é o de que se escreve como se fala e que se fala de uma única maneira. Ao contrário, há muitos falares (dialetais e sociais) no Brasil, e a escrita se aproxima apenas de um deles (o português padrão / norma culta urbana), mas, mesmo assim, nem a ele corresponde integralmente. Dependendo da região, classe e grupo social do falante, a escrita estará muito distante de seu modo de falar e seria mais fácil se apresentada como outra modalidade, que capta aspectos de outra variedade [...] (Rojo, 2009, p. 68-69).

Há muitos mitos que perpassam as metodologias utilizadas em sala de aula e acabam por corroborar para uma visão limitada e excludente. A crença de que a escrita é o espelho da fala, e de que essa se dá de maneira uniforme tem sido algo que ainda está presente nas práticas docentes.

Até a década de 1980, havia uma procura incessante por métodos, para tentar explicar e “padronizar” o ensino de língua e de leitura. Essa postura abriu espaço para muitos equívocos, dificultando a visualização do progresso dos alunos, sobretudo, daqueles menos favorecidos, que tem na escola o centro, ou talvez uma das únicas oportunidades de escolarização.

Segundo Rojo (2009, p.70):

Esse predomínio da visão associacionista é que fez a escola simplificar o processo, organizando as amostras de escrita por passos do mais “simples” para o mais “complexo”, retirando assim as oportunidades de aprendizagem dos alunos e obtendo resultados equivocados, tardios e artificiais, como, por exemplo, os textos cartilhescos. Também a artificialidade do processo

afastava os alunos do interesse de aprendizagem, provocando retenção, evasão e exclusão (Rojó, 2009, p. 70).

Mas essa visão começa a perder espaços nos anos de 1980, com as novas teorias sobre a alfabetização lideradas por Emília Ferreiro que desmistificaram parte desses pressupostos, colocando os procedimentos para alfabetização em uma perspectiva de interação e construção de saberes.

A autora defendeu que a construção do conhecimento da leitura e da escrita tem uma lógica individual, embora aberta à interação social, na escola ou fora dela. Neste processo, a criança progride e/ou regride, até dominar o código linguístico.

Emília Ferreiro concebe a criança como um ser ativo que interage constantemente com seu ambiente, formulando hipóteses para compreender a complexidade ao seu redor. Esse processo leva a criança a criar conceitos primitivos, diferentes dos adultos e das convenções sociais, mas que são sucessivamente ajustados por situações cognitivamente desafiadoras. As respostas assimilativas e acomodativas da inteligência infantil tornam-se, assim, o foco das pesquisas de Ferreiro, que busca explicá-las por meio de métodos científicos.

Ferreiro analisa diversos aspectos do processo de alfabetização, tanto políticos quanto metodológicos. Politicamente, ela questiona a ideologia embutida nos textos de alfabetização, desde a temática e o vocabulário até as ilustrações, além de criticar a atitude punitiva dos professores em relação à linguagem trazida pela criança de seu ambiente cultural. Metodologicamente, Ferreiro critica a formação de professores baseada em métodos pré-fabricados, que não incentivam a criatividade e, conseqüentemente, não formam crianças criativas. Ela defende que a criatividade deve ser baseada em fundamentos científicos, envolvendo tanto as estruturas do pensamento infantil quanto estudos atuais da psicolinguística e da sociolinguística. Além disso, Ferreiro desafia a visão tradicional de que o sucesso na alfabetização depende do método utilizado, argumentando que é o sujeito que aprende que deve estar no centro do processo.

Estágios da Psicogênese da Língua Escrita: Ferreiro identifica diferentes estágios na evolução do conceito de língua escrita nas crianças, semelhantes aos estágios do desenvolvimento geral da inteligência pesquisados por Piaget.

Estágio Pré-Silábico: Neste estágio, típico das crianças em idade pré-escolar, não há relação entre os sons da fala e a grafia. As crianças distinguem intuitivamente entre desenho e escrita, mas não têm consciência de que a escrita

representa os sons da fala. Esse estágio é marcado pelo realismo nominal, onde as crianças acreditam que o tamanho dos sinais gráficos deve corresponder ao tamanho dos objetos que nomeiam. Além disso, para as crianças, algo só pode ser lido se possuir uma quantidade mínima de caracteres e variação gráfica.

**Estágio Silábico:** As crianças começam a perceber intuitivamente que a escrita tem um suporte sonoro, acreditando que cada emissão sonora corresponde a um sinal gráfico. Este entendimento leva as crianças a escreverem com traços não convencionais ou utilizando vogais e consoantes de forma isolada.

**Estágio Silábico-Alfabético:** Este é um estágio de transição, onde as crianças exibem características dos estágios silábico e alfabético. Elas começam a integrar parcialmente a lógica da correspondência fonema-grafema.

**Estágio Alfabético:** As crianças finalmente percebem a relação convencional entre fonemas e grafemas, buscando informações sobre como escrever corretamente as palavras. No entanto, o processo de assimilação e compreensão da escrita alfabética não se completa aqui, surgindo novos conflitos cognitivos, especialmente em questões ortográficas. Ferreiro destaca que os erros ortográficos refletem a lógica infantil e o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra, enfatizando a importância de compreendê-los e usá-los como base para novos desafios que incentivem a escrita sem medo de errar.

A autora enfatiza a necessidade de entender os "erros" na escrita infantil como reflexos do estágio de desenvolvimento da criança, promovendo desafios que incentivem a criatividade e a confiança na escrita. Esta abordagem requer uma reavaliação das práticas educativas, priorizando a compreensão e a aplicação prática sobre a mera instrumentalização técnica.

Os progressos da tecnologia experimentados pela sociedade pós-moderna têm trazido reflexos nas relações sociais das pessoas e das crianças. A inteligência artificial e o TikTok exemplificam estas mudanças na interação social, fazendo-as perceber e organizar o mundo diferentemente de outro período histórico, segundo Gomes e Magalhães (2018) apud Canavez (2015), p.315 “o surgimento de novas tecnologias, geram como consequência novas formas de se relacionar com o outro e, em última instância, novos modos de subjetivação”.

Em um mundo cada vez mais globalizado e competitivo, informações de diferentes tipos nos chegam a todo o momento e, necessariamente, interferem em nossas vidas de maneira positiva ou negativa. Porém, não basta ter acesso à informação. É preciso processá-la para não sucumbir a

ela, ou ser manipulado por ela. É preciso saber estabelecer relações entre as várias informações disponíveis: as velhas, que já fazem parte de um conhecimento armazenado, e as novas, que se somam a essas nos processos de construção de sentido a partir da leitura de novos textos. (Cafiero, 2005, p.9)

A compreensão do processo de transformações da atualidade é imprescindível, para que a escola atue de forma significativa e mova-se na direção de um espaço colaborativo, a fim de exerça seu papel de modo atraente e que faça sentido para os alunos.

Portanto, é necessário desenvolver um trabalho eficiente e sistematizado referente às habilidades leitoras, para que os alunos possam avançar na compreensão dos diversos textos, sabendo ler não apenas o que está na superfície textual, mas também os implícitos, o que não está dito e assim contribuir na formação de leitores proficientes capazes de atuarem com autonomia na sociedade.

A escola e muitos docentes ainda têm uma visão e uma ação pedagógica conservadora que transfere para o aluno a culpa pela não aprendizagem, alegando desinteresse e problemas familiares como causas para as dificuldades de aprendizagem, e para tal fazem uma série de encaminhamentos ao serviço de saúde e tais ações resultam em um aumento no uso de medicamentos na infância e muitas vezes diagnósticos realizados nem sempre da forma mais adequada mediante a avaliação de uma equipe multidisciplinar.

Como enfatiza Gomes e Magalhães (2018):

Nesse contexto, percebe-se a necessidade de pesquisa e de reflexão acerca da medicalização e a forma como ela tem impactado a sociedade e a escola através do aumento no número de diagnósticos envolvendo transtornos de aprendizagem, aumento dos encaminhamentos de alunos para especialistas em saúde e de prescrições de medicamentos. Além disso, faz-se necessário refletir sobre o papel do professor e sua atuação diante dos chamados problemas de aprendizagem. (Gomes, Magalhães, 2018, p.321)

Vive-se em um novo momento, portanto, é preciso compreender como funciona a atenção das crianças hoje. Nesse sentido, a contribuição da neurociência é importante para entender este processo e desta maneira propor ações pedagógicas que venham ao encontro das especificidades dos educandos.

A escola tradicional desconsidera as mudanças da sociedade atual, bem como outros fatores de ordem socioeconômica e culturais, que interferem na aprendizagem dos alunos e mais ainda, se elas não correspondem “as expectativas

de aprendizagem”, seja no processo de alfabetização ou nas habilidades para o desenvolvimento da leitura e produção textual, neste caso, a escola ancora o seu insucesso na medicina em detrimento de outros aspectos.

Lemos (2014) citado oportunamente por Gomes e Magalhães (2018, p.315)

De acordo com Lemos (2014), a medicalização é baseada em uma lógica simplista que reduz um conjunto de práticas sociais, culturais, históricas, econômicas, subjetivas e políticas a uma relação de causa e efeito que envolve apenas o médico-biológico e que tem como resultado a patologização de condutas consideradas desviantes.

A discussão a respeito das intervenções médicas não constitui o alvo da referida pesquisa, no entanto, muitas vezes surge como uma resposta para sanar as questões relativas ao fracasso escolar. Entretanto, o foco aqui é discutir as práticas de leitura e quais as intervenções pedagógicas que podem ser realizadas para contribuir para o desenvolvimento da competência leitora. É de extrema importância elucidar a temática na educação em todos os seus segmentos, em especial no Ensino Fundamental, para que os discentes alcancem progressivamente a proficiência leitora, que vai muito além dos aspectos da decodificação do código da língua, para tal é preciso necessário desenvolver estratégias e ações que contribuam nesse sentido e isto constitui em uma tarefa desafiadora.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a leitura está intimamente relacionada à alfabetização, já que para ler é necessária a compreensão do funcionamento do sistema da escrita alfabética para Soares “a alfabetização relaciona-se ao ensinar a ler e escrever” (2002, p.145).

De acordo com Soares e Batista:

O termo **alfabetização** designa o ensino e o aprendizado de uma tecnologia de representação da linguagem humana, a escrita alfabético-ortográfica. O domínio dessa tecnologia envolve um conjunto de **conhecimentos e procedimentos** relacionados tanto ao funcionamento desse sistema de representação quanto às **capacidades motoras e cognitivas** para manipular os instrumentos e equipamentos de escrita. (Soares e Batista, 2005, p. 24)

E como tecnologia precisa ser ensinada e esse processo de alfabetização deve também ser realizado em um contexto de letramento. Embora tenham

especificidades distintas, alfabetização e letramento podem ser trabalhadas em conjunto. Soares refere-se ao termo letramento como o “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p. 145).

A partir de sua experiência exitosa na alfabetização e letramento de crianças do município de Lagoa Santa em Minas Gerais, Magda Soares escreve a obra *Alfaletrar, toda criança pode aprender a ler e escrever*, neste livro a autora dedica um capítulo para conceituar Alfabetização e letramento, os quais serão retratados aqui.

A escritora trata as particularidades da alfabetização bem como as do letramento e aponta também como os dois processos podem caminhar juntos, daí o surgimento da expressão “alfaletrar” criada pela escritora.

Para Soares (2006), no ensino da língua escrita há um processo que envolve três elementos, denominados por ela metaforicamente como camadas, são elas: aprender o sistema da escrita alfabética, ler e escrever textos - usos da língua e contextos sociais do uso da escrita. Cada uma dessas camadas apresenta suas especificidades, porém com uma relação de interdependência entre eles.

Na alfabetização, o foco é a aprendizagem do sistema de representação da escrita alfabética para que o aluno tenha as habilidades necessárias para a leitura e a escrita, enquanto que o letramento enfatiza o uso da leitura, interpretação e a produção de texto com foco nas práticas sociais e nas demandas do uso da linguagem exigidas pela sociedade.

Conforme a autora, o texto deve ser o eixo central na alfabetização e no letramento, pois é a partir dos textos que devem acontecer estes dois processos.

É indiscutível que o texto é o eixo central do letramento. Então como desenvolver habilidades de usos sociais da escrita a não ser lendo, interpretando e produzindo textos?

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointeracionista. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos. (Soares, 2006. p. 33-34)

O texto serve como base para a realização desses dois processos e embora a alfabetização e o letramento sejam processos distintos, com características específicas, é possível a integração entre ambos. Para isso, é essencial a

compreensão das particularidades de cada um deles, uma vez que são interdependentes. Assim desta forma, é possível alfabetizar e letrar de modo indissociável e simultâneo.

Magda Soares sintetiza essas concepções a respeito do tema de forma bastante didática:

**Figura 1-** Diferença entre o conceito de alfabetização e letramento



Fonte: Soares (2021) – Livro *Alfabetar, toda criança pode aprender a ler e escrever*.

O entendimento desses dois processos permite unir como um quebra cabeça, conforme representação metafórica utilizada pela autora para elucidar que as peças (alfabetização e letramento), como se encaixam e se completam no ensino da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda referente à temática de alfabetização e letramento o documento das matrizes de referência em Língua Portuguesa da ANA (Avaliação Nacional de

Alfabetização) que foi realizada no país no período de 2013 a 2016 em cumprimento a determinação prevista pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) o texto corrobora com a concepção trazida por Soares, pois também considera os dois processos distintos que se complementam.

O emprego dos termos “alfabetização” e “letramento” no referido documento coaduna-se com as discussões acadêmicas conduzidas nos últimos anos, as quais consolidaram a ideia de articulação entre essas noções, considerando que, embora sejam dois processos distintos, são complementares e importantes no processo de aquisição da língua escrita. Desse modo, entende-se que o processo de apreensão do código alfabético deva ser associado à compreensão dos significados e seus usos sociais em diferentes contextos. (Brasil, 2013).

A partir dos conceitos apresentados, é importante frisar que o ensino da língua escrita esteja em conformidade com o atual contexto social e seus desafios com propostas de atividades que envolvam as crianças em situações e lúdicas e reflexivas, a fim de produzir alunos mais atuantes no processo para a construção da sua aprendizagem de forma mais autônoma.

Educar, no sentido de alcançar tais objetivos de alfabetização e letramento, visa garantir que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. É importante considerar, no entanto, que a apropriação da escrita alfabética não significa que o sujeito esteja alfabetizado. Essa é uma aprendizagem fundamental, mas, para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia, é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. (Brasil, 2013).

A escola tem um papel primordial no ensino da leitura e compreensão de texto nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inclusive no ciclo de alfabetização, é necessário que haja um planejamento de maneira sistematizada para o desenvolvimento de habilidades de competência leitora. De acordo com Assis e Vieira (2022) o ensino da leitura requer ações planejadas e sistematizadas com o objetivo de desenvolver estratégias que colaborem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aprendiz possa ler um texto.

As autoras declaram ainda que este trabalho de leitura na escola implica em ensinar ao aluno ter um posicionamento diante do texto mediante a interação estabelecida com entre leitor e texto, expressando uma atitude ativa na leitura.

O trabalho de leitura na escola, a ser considerado nas práticas de alfabetização e letramento, requer considerar que a competência leitora

deve ser construída por meio da mobilização de habilidades e por intermédio de aprendizagem e da interação com o texto e o autor. Assim sendo, ensinar a ler significa ensinar a abrir-se ao diálogo e à interação por meio do texto, não como um receptor passivo, mas como um sujeito engajado, que age com desenvoltura frente ao texto e que busca construir significados. A leitura constitui-se, portanto, como um processo dialógico e para desenvolver a competência leitora algumas habilidades devem ser sistematizadas desde a alfabetização. (Assis e Vieira 2022, p. 82)

Como a escola tem a incumbência da realização das práticas de leitura para o desenvolvimento das habilidades leitoras, é preciso destacar quais são estas habilidades e de que forma elas poder ser exploradas em sala de aula pelos professores. De acordo com ASSIS E VIEIRA (2022) podem ser listadas as seguintes: acionar os conhecimentos prévios, fazer previsões sobre o texto, verificar as hipóteses levantadas, se sustentam ou não, produzir inferências, construir uma compreensão global do texto, além das habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e textos de gêneros textuais.

No desenvolvimento das habilidades leitoras, o papel do docente é de extrema relevância, pois o mesmo atuará como mediador neste trabalho com a de leitura entre os alunos e o texto, a fim de os aprendizes se posicionem frente ao que foi lido, fazendo-lhes perguntas que contribuam para a compreensão da função exercida pela obra e a mensagem contida nela.

Portanto, o professor constitui-se como mediador cujo trabalho consiste em contribuir para que o aluno possa integrar e selecionar informações que permitam uma interpretação global e coerente com o texto, a partir dos conhecimentos prévios de que dispõe, articulados ao texto. Outros elementos relevantes a serem considerados no processo de leitura e compreensão estão relacionados ao leitor e ao texto.

O leitor necessita, a priori, ter um objetivo para a leitura, além de dominar alguns aspectos preditores sobre a atividade de ler, tais como: o conhecimento sobre o escrito e o como a escrita funciona, o conhecimento de mundo, além do desenvolvimento de uma postura ativa frente ao texto, considerando-se os aspectos sociocognitivos que envolvem o ato de ler. Por sua vez, o texto também apresenta peculiaridades relacionadas à sua função, à estrutura, à linguagem, ao modo de circulação, entre outras, que o aprendiz precisa dominar progressivamente. (Assis e Vieira, 2022, p. 83)

Os diferentes aspectos apresentados nos textos, como a estrutura e a linguagem e outros elementos, devem ser trabalhados progressivamente pelo docente em sala de aula. Dessa maneira, o trabalho bem organizado e estruturado

nesta finalidade, possibilitará aos discentes o domínio de tais procedimentos e uma vez que os alunos obtêm o controle desses procedimentos de leitura, assegurarão a eles a evolução nas habilidades de leitura, que culminará no desenvolvimento da competência leitora.

Ampliando o conceito de leitura, (Solé,1998) compreende a leitura como um processo ligado à compreensão da linguagem escrita e para tal é imprescindível a habilidade de decodificação, a autora também enfatiza que a atividade de leitura apresenta uma relação de interação entre o leitor e o texto. Além da decodificação a autora indica também uma relação dialógica estabelecida entre o leitor e o texto por intermédio da leitura.

Nesse sentido (Kleiman, 2002, p. 10), amplia este conceito de interação por meio da leitura defendendo a ideia de que “leitura é um ato social, entre dois sujeitos- leitor e autor- que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Assim sendo a leitura é vista como uma prática social. A autora amplia ainda mais a sua concepção de leitura quando afirma ser esta uma atividade social e cognitiva (Kleiman 1993).

Nesta perspectiva, a especialista considera que na esfera cognitiva o aluno utiliza operações mentais no processo de leitura, bem como a utilização de estratégias para obter o entendimento dos textos. Portanto, se a leitura é vista também como uma atividade cognitiva pode ser ensinada.

Ainda referindo a essa visão tanto as operações mentais no processo de leitura quanto a interação entre o leitor e o autor nesse processamento são questões relevantes para serem inseridos nas práticas cotidianas dos docentes.

## 6. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é qualitativa e também quantitativa, uma vez que utiliza alguns dados para o levantamento de informações que auxiliam na construção e desenvolvimento do tema a respeito das práticas de leitura em sala de aula nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial os docentes do 3º ano. Segundo Gomez (2008), a pesquisa qualitativa permite que sejam evidenciados os problemas que surgem no cotidiano escolar e também as características dos fenômenos sociais e educativos.

Busca-se assim a compreensão do processo de alfabetização e letramento e das práticas de leitura em sala de aula para que resultem no desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Para Bogdan e Biklen (1994) uma das características da investigação qualitativa é o ambiente natural como fonte direta dos dados, bem como o envolvimento do investigador neste espaço de pesquisa para uma melhor compreensão das questões educacionais abordadas.

A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografia, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados símbolos numéricos. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 48)

O objetivo da investigação educativa não pode reduzir-se à produção de conhecimento para incrementar o corpo teórico do saber pedagógico, mas deve ampliar aquele que está relacionado à prática e à tentativa de mudança da realidade em que se insere a pesquisa.

Trata-se também de pesquisa descritiva que está articulada à pesquisa documental e bibliográfica.

Inicialmente, faz-se a análise de documentos do Programa Nacional de Alfabetização e da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) referentes às práticas de leitura e letramento no período dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A BNCC preconiza os dois primeiros anos do fundamental como ênfase, a fim de efetivar o processo da aprendizagem do ensino da leitura e escrita da língua materna.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.59).

No entanto, o período vivenciado pela pandemia no Brasil no ano de 2020, afastando os alunos das salas de aula por quase dois anos, deixou lacunas no processo de alfabetização, especialmente nos discentes matriculados nas escolas públicas, evidenciando as desigualdades sociais existentes no país.

De acordo com os dados levantados pela ONG Todos pela educação, o índice de crianças que não sabem ler saltou de 25% em 2019 para 40% em 2021. O coordenador de políticas educacionais da organização declarou que “as habilidades de leitura e escrita são essenciais para o desenvolvimento social e humano dos pequenos estudantes”.

Cabe ao Assistente Técnico Pedagógico da unidade escolar, cargo correspondente ao de coordenador pedagógico, a incumbência de acompanhar as ações educativas no espaço da escola, bem como orientar as práticas docentes. Logo, o trabalho do ATP é colaborativo. No caso desta pesquisa, foi fundamental para a execução das atividades voltadas para o desenvolvimento das competências leitoras, no 3º ano do Ensino Fundamental.

Como hipótese inicial, partimos do pressuposto de que era necessária uma ação voltada para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, já que no começo do ano letivo os professores realizaram uma sondagem de Língua Portuguesa e essa evidenciou que as crianças apresentavam dificuldades na leitura e compreensão de texto, portanto ficou evidente a necessidade de ações voltadas para o desenvolvimento de atividades para explorar as habilidades leitoras de

decodificação e letramento, a fim de sanar as dificuldades encontradas e também propiciar aos docentes momentos de discussão e reflexão da ação pedagógica mediante a realização de pautas formativas para proporcionar um olhar mais atento ao tema leitura e compreensão texto de maneira responsável e ao mesmo tempo criativa e inovadora. Para tanto, era necessário o compromisso do educador frente à realidade e a análise crítica a respeito da situação para que se fizesse o enfrentamento das dificuldades apresentadas no início do ano.

Segundo a legislação vigente, a Base Nacional Comum Curricular, o foco da alfabetização é o 1º e 2º ano, o documento ressalta ainda que o processo de alfabetização deve ocorrer em um contexto de letramento. Nessa perspectiva, os discentes no segmento 3º ano devem estar alfabetizados e também letrados. Entretanto houve o impacto da pandemia na aprendizagem dos alunos, provocando atrasos no nível de leitura e escrita dos educandos, motivo pelo qual o 3º ano é alvo desse estudo.

Para a realização do projeto, foram observadas algumas etapas, conforme salienta Gil (2022) a elaboração de um projeto é feita mediante a consideração das etapas necessárias ao desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, esta pesquisa coloca tanto o professor quanto a equipe gestora no centro das ações pedagógicas para uma melhora no desenvolvimento das práticas leitoras desenvolvidas no espaço escolar.

O trabalho teve início após a apresentação do Projeto de pesquisa ao CEP (Comitê de Ética em Pesquisa da UNIMES) e, após a sua aprovação, foi encaminhada a autorização para à SEDUC do município e direção da escola, o número do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAEE) obtido após aprovação foi 74444323.0.0000.5509.

Foi solicitada também aos professores da escola a autorização para responderem o Questionário por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição.

### **6.1. Instrumentos de coleta de dados**

Foram utilizados os seguintes instrumentos: documentos da escola, da coordenadora, avaliações diagnósticas e questionário aplicado aos 7 docentes do 3º ano do EF.

O Questionário apresentou a eles 19 questões. Para tanto, foi utilizado o recurso tecnológico, *google* formulário, a fim de auxiliar na posterior análise dos dados. As questões fechadas foram trabalhadas por meio da estatística descritiva e elaboração de gráficos.

As avaliações aplicadas no início do ano foram tabuladas a fim de identificar as dificuldades apresentadas pelos alunos com relação à leitura e foram essenciais para o processo de investigação.

O questionário foi composto por perguntas que abordam, em sua primeira parte aspectos de formação e experiência na docência (5 perguntas) e, na segunda, aspectos relacionados à leitura- 14 perguntas.

### **Primeira parte - Formação**

- Nome:
- Formação:
- ( ) Pedagogia ( ) Outra \_\_\_\_\_
- Pós-Graduação \_\_\_\_\_
- Outros \_\_\_\_\_

#### **Experiência**

- Tempo de Magistério ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) acima de 15
- Tempo na escola atual ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) acima de 15
- Há quanto tempo leciona no 3º ano? ( ) 1 a 5 anos ( ) 5 a 10 ( ) 10 a 15 ( ) acima de 15

### **Segunda parte - Práticas de leitura**

1. Ao iniciar este ano, recebeu algum tipo de orientação sobre como retomar as questões de leitura, no caso de alunos estarem com dificuldades ou defasados?

( ) Sim ( ) Não

2. Se sim, quais? \_\_\_\_\_

3. Foi realizada avaliação diagnóstica inicial?

( ) Sim ( ) Não

4. Como foi o desempenho dos alunos?

5. Apresentaram dificuldades na leitura?

( ) Sim ( ) Não

6. Cite quais foram as dificuldades, por favor.

7. Geralmente, como você introduz as atividades de leitura?

8. Quais gêneros textuais mais utiliza para propor as atividades de leitura?

9. Das atividades a seguir, **quais** realiza e quantas vezes por **semana**?

Leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos.

1X 2X 3X 4X

Leitura de palavras (parear palavras e figuras, procurar palavras em listas etc.).

1X 2X 3X 4X

10. Promove a leitura das imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos)?

( ) Sim ( ) Não Outro \_\_\_\_\_

11. Promove deduções sobre o significado de palavras a partir do contexto.

12. São desenvolvidos projetos de leitura na escola promovidos pela SEDUC?

( ) sim ( ) não

13. Você desenvolve projetos de leitura em sala de aula?

( ) sim ( ) não

14. Justifique a resposta da questão anterior.

## 6.2. Procedimento de Coleta de Dados

Conforme descrito anteriormente, a coleta de dados ocorreu após a aprovação pelo Comitê de Ética da Universidade em outubro de 2023. A pesquisadora foi à Secretaria Municipal de Educação do Município e explicou os objetivos da pesquisa, solicitando a autorização para a realização da investigação com os docentes por meio do Termo de Anuência (ANEXO A). Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição (ANEXO B).

A coleta de dados ocorreu no horário de trabalho pedagógico individual das (os) professoras (es). A pesquisadora explicou os objetivos da pesquisa e entregou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ao participante (ANEXO B) para consentimento e autorização.

## 6.3. Procedimentos de Análise de Dados

Os dados das questões abertas foram analisados qualitativamente pela Análise de Conteúdo que pondera as significações, sua forma e a distribuição desses conteúdos (Bardin, 1977).

As questões fechadas foram trabalhadas pela estatística descritiva.

#### 6.4. Caracterização da Comunidade

A unidade escolar conta com 21 docentes que ministram aulas do 2º ao 5º ano e 03 professores de Educação Física, no entanto a pesquisa foi realizada somente com 07 educadores que atuaram no segmento do 3º ano, público-alvo da pesquisa.

A escola está inserida em uma comunidade carente e desprovida de muitos recursos, onde as drogas e a violência fazem parte do cotidiano e dos lares dos alunos que frequentam essa Unidade Escolar. Grande parte dos moradores possui baixo poder aquisitivo, condição socioeconômica e cultural desfavorável. Há pais participativos que acompanham a vida escolar dos filhos, favorecendo assim a noção de responsabilidade para com os estudos em busca de uma vida melhor.

O bairro possui uma infraestrutura composta de Unidade da Saúde da Família (USAFA), supermercado, farmácias, padarias, bares e lanchonetes, casas de comércio geral, igrejas, associação de bairro. É importante salientar também que na mesma rua onde está localizada a unidade de ensino há uma creche municipal, que atende crianças do berçário ao 1º ano e ao lado uma outra instituição de ensino na esfera estadual, que tem como público-alvo alunos do 6º ao 9º ano e Ensino Médio.

A comunidade é constituída por migrantes vindos do Nordeste, também da capital paulista e do interior de São Paulo e cidades vizinhas, que vêm a procura de lugar para morar e emprego e a maioria dos pais vive de trabalho autônomo e informal como reciclagem de materiais e vendas de artigos esportivos e alimentícios na praia.

A escola tem uma área total construída de quase 1.400 m<sup>2</sup>, o espaço físico da escola é agradável, dividido em: 09 salas de aula adequadas e estruturadas ao número de alunos com lousa digital e retroprojetor, 02 banheiros de alunos devidamente adequado ao aluno com deficiência, 01 sala de informática com 20 computadores, 40 *tablets* e 70 *chromebooks*, 01 pátio coberto com mesas para atendimento ao reforço escolar, 01 quadra coberta para prática de esportes, 01 refeitório com 8 mesas, 01 cozinha e 01 despensa, 01 sala de diretor, 01 sala de coordenação, 01 banheiro de funcionários, 01 sala de professores, 02 banheiros de

professores, 01 almoxarifado, 01 secretaria, 01 recepção, 01 caixa d'água e 01 reservatório, 01 lixeira externa e áreas externas com bicicletário, arborizadas e gramadas. Na entrada da escola temos acesso adaptado com rampas, guarda corpos no passeio em frente à escola, faixa de travessia e câmeras de segurança fixada em pontos estratégicos.

Há também 01 sala para a coordenação pedagógica e 01 sala para o diretor e assistente de direção. A equipe gestora é composta por 5 membros: a supervisora de ensino, o diretor, a assistente de direção, o ATP (Assistente Técnico Pedagógico) e a pedagoga comunitária.

Com relação à infraestrutura, a escola apresenta bastante recursos e meios para o desenvolvimento de suas atividades junto à comunidade.

## 7. RESULTADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa realizada com os professores e também a partir dos documentos da escola. O questionário foi elaborado com 19 perguntas. As questões foram distribuídas da seguinte forma: 08 questões abertas e 11 questões fechadas

A análise a seguir foi realizada a partir de um questionário feito por meio da ferramenta *Google Forms*. Participaram 07 docentes que ministram aulas no 3º ano da unidade escolar da escola pesquisada no município de Praia Grande.

Os gráficos foram numerados seguindo a ordem das perguntas aplicadas.

A primeira parte do questionário diz respeito à formação profissional, bem como o tempo de magistério e tempo de trabalho na escola onde atua.

A segunda parte diz respeito às práticas de leitura desenvolvidas pelos educadores pesquisados.

Conforme já dissemos no capítulo anterior, apresentamos aos professores as perguntas por meio do questionário do *Google forms*.

As primeiras perguntas diziam respeito às questões de formação do professor.

**Gráfico 1** - Formação inicial



Fonte: Pesquisadora, 2023.

Conforme o gráfico 1, identificamos que todos os professores apresentam curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, ou seja, os educadores se enquadram na legislação vigente, logo estão habilitados para lecionarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas redes oficiais de ensino público ou particular. E ainda se tinham cursado alguma pós-graduação. Dos sete professores, seis cursaram uma pós-graduação e um docente estava em um curso no momento da aplicação das questões.

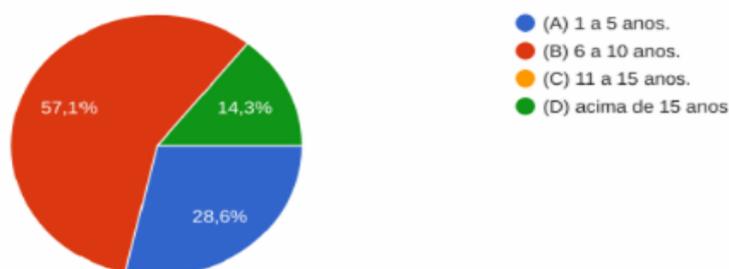
De acordo com o Imbernón (2016, p.116):

as novas demandas educacionais que foram surgindo nos últimos anos são demandas às quais a instituição educacional pode ter de se dedicar com mais empenho já que os alunos poderão aprender fora da escola outros âmbitos do conhecimento - como dissemos anteriormente - por intermédio das tecnologias. Refiro-me à educação no contexto, à educação para o desenvolvimento humano sustentável, à educação em valores e em cidadania responsável, à educação para o desenvolvimento do pensamento complexo e para autoformação na sociedade da informação e do conhecimento; uma educação que permita a igualdade de oportunidades para todos os que têm acesso a ela virgula sem se conformar com estruturas do pensamento que pretendam justificar que a desigualdade é uma situação ética e socialmente aceitável.

Fica exposto que o professor que vive num contexto de mudanças, precisa estar atento as novas necessidades da sociedade, constatamos que os professores têm buscado alguma formação a fim de responder às exigências desse contexto.

A segunda pergunta buscou identificar o tempo de atuação em escolas.

**Gráfico 2-** Tempo de magistério



Fonte: Pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 2, 4 docentes apresentam de 06 a 10 anos de tempo de serviço no magistério, o que representa 57,1%. Dois professores responderam

que estavam na primeira faixa 01 a 05 anos de magistério, representando 28,6% e apenas 1 docente respondeu ter mais de 15 anos de sala de aula, representando em porcentagem 14,3%. Segundo as respostas obtidas, a maioria dos pesquisados têm mais de 05 anos lecionando, portanto professores com experiência considerável na docência. De acordo com Pimenta (1996):

os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente e, em textos produzidos por outros educadores, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho. É aí que ganha importância, na formação de professores, os processos de reflexão sobre a própria prática, conforme Schon (1990 oportunamente citado por Pimenta, 1996, p.7).

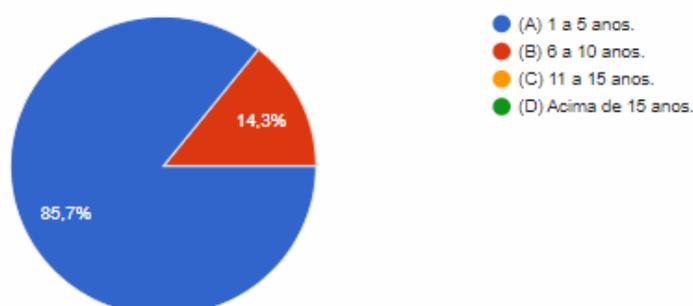
**Gráfico 3-** Tempo de magistério na unidade escolar



Fonte: Pesquisadora, 2023.

Identificamos que todos os docentes pesquisados têm entre 01 a 5 anos lecionando na unidade escolar. Em sua maioria, os docentes têm apenas de 1 a 2 anos na escola, o que caracteriza o pouco conhecimento da clientela atendida na unidade de ensino, sabe-se que quanto maior for o tempo do professor na mesma comunidade, maior também será a sua compreensão a respeito do alunado atendido, bem como o do perfil da gestão escolar e dos outros envolvidos no processo de aprendizagem das crianças.

**Gráfico 4-** Tempo de magistério no 3º ano



Fonte: Pesquisadora.

Fonte: Pesquisadora, 2023.

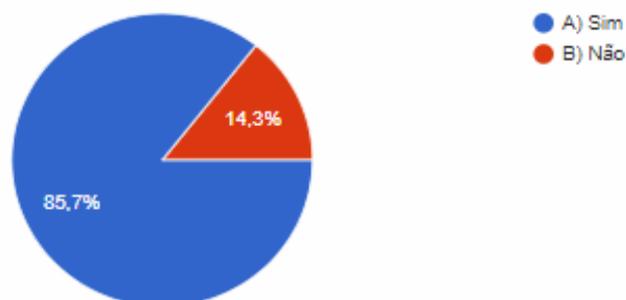
Segundo o gráfico 4, seis professores, ou seja, 85,7% lecionam para o 3º ano do Ensino Fundamental há menos de 05 anos e apenas 1 docente representado pela porcentagem 14,3% está na faixa de 06 a 10 anos ministrando aula para o 3º ano dos anos iniciais.

Constatamos que a maioria tem pouca experiência com este segmento. Havendo assim a necessidade de que sejam dadas aos professores oportunidades de conhecer mais a escola e também “aquilo” que é de seu compete.

Quanto maior o tempo do educador em determinado segmento, maior também é o seu conhecimento sobre as especificidades que cada ano (segmento) apresenta, tanto quanto aos objetos de conhecimentos a serem abordados para o segmento, quanto às características inerentes aos alunos atendidos nesse agrupamento.

A seguir apresentamos as respostas das perguntas específicas relacionadas às práticas de leitura realizadas pelos docentes pesquisados.

#### **Gráfico 5-** Recebimento de orientações referentes às dificuldades de leitura



Fonte: Pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 5, foi possível identificar que seis docentes representados pela porcentagem 85,7% responderam que receberam orientações iniciais referentes às dificuldades dos alunos na leitura, e somente um professor respondeu não ter recebido nenhuma orientação a respeito. Assim sendo, os

professores receberam instruções de procedimentos para auxiliar os alunos nas questões relacionadas à leitura.

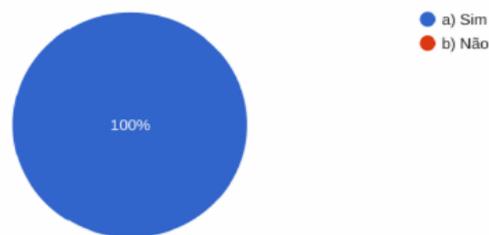
A segunda pergunta deste bloco era aberta e buscou identificar se as orientações contribuíram, ajudaram o professor no desenvolvimento de seu trabalho.

A resposta foi positiva e os seis docentes responderam que foram dadas algumas dicas como: trabalhar com vários gêneros textuais, com estratégias diferenciadas nas aplicações das atividades relacionadas à leitura, bem como a realização de leitura feita pela professora em voz alta para os alunos, trabalhar pequenos textos para que o aluno consiga resgatar informações, utilização de fichas de leitura, parlendas, músicas, leitura deleite, reescritas de parlendas, fábulas, quadrinhos, reescritas de fábulas. A leitura deleite em sala de aula e elaboração de textos em diversos gêneros e muita utilização de textos para repertoriar as crianças.

Tais respostas permitem inferir que houve orientações e que essas se voltaram a questões do que fazer e como fazer.

A pergunta seguinte buscou identificar se houve avaliação diagnóstica inicial.

**Gráfico 6** – Realização de Atividade Diagnóstica Inicial



Fonte: Pesquisadora, 2023.

Conforme se vê no gráfico, os professores responderam que foi realizada uma sondagem diagnóstica inicial com todos os discentes.

Tal resposta nos permite inferir que a avaliação ocorreu e que foi utilizada tanto como informação para o sistema, ou seja, para a Secretaria de Educação como também para os professores.

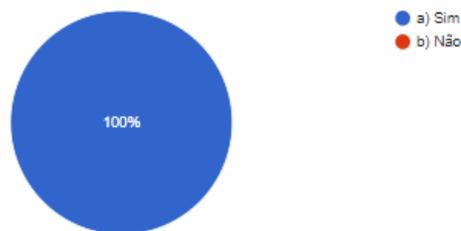
A avaliação diagnóstica é de extrema importância, pois serve de orientação para o trabalho docente. Ela evidencia o que os alunos já sabem, os conhecimentos e habilidades que já dominam, e o que ainda precisam aprender.

E na sequência foi realizada uma pergunta aberta para apontar quais foram as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Os docentes responderam da seguinte forma: Três professores responderam que o resultado foi bom ou satisfatório, três responderam que o desempenho dos alunos foi regular, apresentando defasagem, precisando da interferência docente para a realização da leitura e um educador não respondeu esta questão.

Mediante as respostas dos professores, a metade das turmas do 3º ano dos anos iniciais obteve um desempenho bom. Revelando que a outra parte do grupo avaliada ainda não desenvolveu as competências necessárias de alfabetização para fazerem a leitura com autonomia.

**Gráfico 7-** Dificuldade na leitura



Fonte: pesquisadora, 2023.

Conforme o gráfico, identificamos que os sete professores consultados afirmaram que os alunos tiveram dificuldade para realizarem a leitura da atividade diagnóstica inicial.

Os educadores elencaram as seguintes dificuldades apresentadas pelos alunos.

Esta questão foi aberta, portanto para facilitar a visualização das respostas, elas foram colocadas em uma tabela em que destacamos em amarelo as dificuldades de alfabetização e em laranja as de leitura relacionadas à compreensão leitora e interpretação.

**Tabela 1** - Dificuldade de leitura dos discentes

Docente	Dificuldade apresentada
Docente 1	As crianças tinham dificuldade de resgatar a ideia do texto após a leitura.
Docente 2	Problemas de alfabetização.

Docente 3	Leitura, interpretação e assimilação dos textos lidos e ouvidos.
Docente 4	Os alunos não sabem ler, ainda estão em processo de alfabetização.
Docente 5	A maior dificuldade foi interpretação do texto.
Docente 6	Leitura silabada, omissão de palavras, pausas longas e tentando adivinhar as palavras durante a ação leitora.
Docente 7	Alguns em pontuação, outros com sílabas complexas.

Fonte: Pesquisadora, 2023.

As respostas coletadas revelam que três turmas mostraram dificuldades na leitura devido a problemas de alfabetização, ou seja, das 07 turmas, 04 delas ainda não apresentaram o domínio dos procedimentos relativos ao processo de aquisição da leitura e escrita. As demais respostas (3) apontam problemas de compreensão leitora e interpretação.

Com relação ao processo de alfabetização, um professor apontou a questão da leitura silabada e da omissão de palavras, aspectos que comprometem a compreensão do texto. Esse procedimento está relacionado ao início do processo.

A decodificação é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores (Cafieiro,2005,p.31).

Leitores que não são fluentes têm dificuldades para compreender o que leram, pois perdem muito tempo decifrando uma palavra e acabam esquecendo as palavras lidas anteriormente, também têm dificuldade de pensar, ao mesmo tempo, em como juntar letras e sílabas e no conteúdo do que estão lendo.

Outro professor mencionou a questão de interpretação de texto de modo geral sem especificações, enquanto dois docentes foram mais pontuais e destacaram problemas referentes ao resgate das ideias apresentadas no texto após a leitura.

Fica evidente a problemática da leitura e interpretação de texto, conforme as respostas dos educadores, já que, resumidamente, foram expostos aspectos relacionados às particularidades específicas do campo da alfabetização, que efetivamente comprometem os passos subsequentes rumo ao desenvolvimento das habilidades leitoras.

DOCENTES	COMO INTRODUZ AS ATIVIDADES DE LEITURA
Docente 1	Primeiro os alunos fazem a <b>leitura individual</b> e <b>silenciosa do texto</b> e <b>depois leio em voz alta</b> para todos.
Docente 2	Faço <b>leitura</b> de fruição para <b>estimular o hábito</b> de ouvir histórias; <b>roda de conversa</b> para saber os conhecimentos prévios sobre o tema; leitura individual ou compartilhada; <b>conversa após a leitura</b> ; <b>registro escrito ou desenhado</b> do que mais gostaram de ouvir
Docente 3	<b>Leitura</b> deleite com títulos de livros disponíveis em sala
Docente 4	<b>Leitura</b> em sala de aula, <b>contação de histórias</b> de diversos gêneros, pequenos textos como cantigas de roda e parlenda.
Docente 5	<b>Leitura</b> em sala de aula e <b>interpretação</b> de pequenos textos.
Docente 6	Com a <b>leitura</b> realizada pelo professor, ou leitura deleite em alguns momentos na sala.
Docente 7	<b>Leio</b> história para eles e <b>pergunto a respeito</b> da leitura.

As perguntas que segue vêm a seguir são abertas e relacionadas ao modo como os professores introduzem as atividades de leitura.

É possível visualizar o modo como acontecem as ações educativas relativas à leitura em sala de aula na prática cotidiana de cada educador. O que fazem e de que forma trabalham, revela a percepção que eles têm sobre o tema.

As respostas foram diversificadas, delineando o perfil de cada educador. Foi observado que 03 docentes declararam que realizam leituras de deleite ou fruição para incentivar e estimular o hábito da escuta de histórias. Tal fato se mostra positivo, pois poder ouvir histórias pelo simples prazer sem a cobrança de uma tarefa acadêmica após a escuta, leva a apreciação do ato de ler. Mas houve também professores que mencionaram o questionamento de perguntas após a história lida. Houve um professor que destacou a roda de conversa como ação após a leitura. Consideramos essa prática muito importante, pois estimula a expressão oral e dá voz as crianças para que se posicionem diante da leitura.

Sabemos que a leitura feita pelo docente pode servir de modelo para os alunos, uma vez que, ao ler, aspectos como entonação e pontuação podem ser percebidos pelos ouvintes.

Dois educadores mencionaram a questão da leitura individual e silenciosa feita pelo discente.

É preciso mencionar que a leitura silenciosa pode contribuir para que o professor acompanhe o processo individual de compreensão do texto pelo aluno,

pois “é muito mais rápida do que a fala porque os leitores compreendem o significado diretamente a partir do texto escrito”. (Goodman, 1987, in Ferreiro, E.; Palacio, 1987, p. 14).

Outro educador destacou a produção de desenhos depois da leitura, essa atividade possibilita ao aluno expressar-se mediante o uso de outras linguagens, o que Geraldi (2022) nomeia como leitura como pretexto para novas produções.

Podemos concluir, que foram priorizadas a leitura feita pelo professor, leitura

### Tabela 3- Gêneros utilizados nas atividades de leitura

Fonte: Pesquisadora, 2023.

Mediante as respostas obtidas, fica evidente que todos de uma forma ou outra

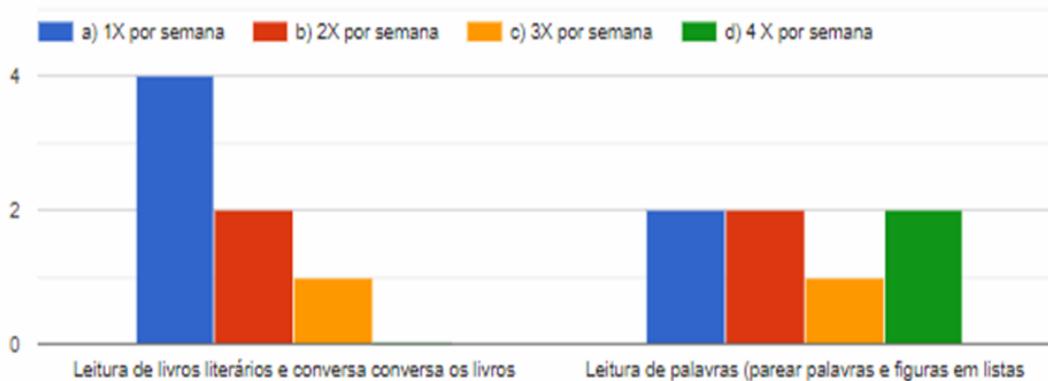
DOCENTES	QUAIS GÊNEROS TEXTUAIS UTILIZADOS PARA PROPOR ATIVIDADES DE LEITURA
Docente 1	Parlenda, poema, fábula e diário.
Docente 2	Parlendas, fábulas e contos.
Docente 3	Pequenos textos informativos.
Docente 4	Fábulas, cantigas, parlendas, adivinhas, poemas.
Docente 5	Fábula, tirinha, parlenda, textos informativos.
Docente 6	Gêneros que contemplem a reescrita inicialmente, depois outros que permitam a escrita autônoma e criativa, como os contos, por exemplo.
Docente 7	Diários, releitura, fábulas, contos.

O docente 6 fez um comentário importante ao responder que considera o critério da reescrita ao selecionar os gêneros para as atividades junto aos alunos, ou seja, considera o processo de aquisição da escrita a partir do contato com os gêneros.

Os gêneros são aprendidos quase que do mesmo modo como se assimilam as formas da língua. É pelo contato e uso em situações de comunicação cotidianas que o indivíduo se torna capaz de identificar e utilizar os diversos gêneros. Assim, para aumentar a competência em interações sociais, é necessário que, nas atividades de ensino, se contemple a diversidade dos gêneros, partindo-se dos que são conhecidos pelos alunos para atingir os que eles não conhecem, mas precisam dominar. Nem todos os gêneros, no entanto, precisam ser ensinados tanto na leitura quanto na escrita. Alguns gêneros precisamos aprender apenas a ler, outros precisamos aprender a ler e a escrever. É inimaginável, por exemplo, ficar ensinando um aluno como escrever uma bula de remédio, uma vez que esse é um gênero que normalmente lemos, mas nunca escrevemos. O aluno precisa aprender a ler (e também a escrever, falar e ouvir) na escola os gêneros de textos que lhe serão úteis (Cafieiro. 2005, p. 26).

Cafieiro (2005), menciona que não há necessidade de que o aluno domine todos os gêneros, pois precisa aprender aqueles que são utilizados por ele.

**Gráfico 8-** Frequência das atividades de leitura



Fonte: Pesquisadora.

Segundo o gráfico 08, quatro dos professores pesquisados, desenvolvem a atividade com leitura de livros literários e conversa com os discentes a respeito, uma vez por semana, enquanto dois realizam esta prática 2x por semana e, apenas um realiza a prática de leitura de livros literários 3 x por semana.

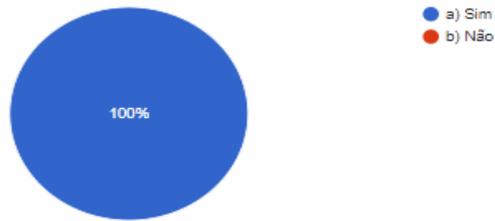
Há várias formas de organizar o trabalho pedagógico e entendemos que o trabalho com a leitura deve ser regular, diário, com o objetivo de criar familiaridade maior com os gêneros e com assuntos diversos, de modo que os estudantes tenham a oportunidade de conhecer diferentes maneiras de ler e de produzir textos.

Quanto às atividades de leitura de pareamento de palavras, dois participantes a faziam 1x por semana, dois faziam 2 X por semana; dois, 4 X na semana e apenas uma docente, 3 X por semana.

Devido a problemas na alfabetização, a atividade de pareamento de palavras pode ajudar a fim de sanar problemas no processo de apropriação do sistema da escrita alfabética.

A questão posterior tem o objetivo de identificar se o professor promove a leitura das imagens que acompanham os textos (como mapas, tabelas, gravuras, desenhos e fotos).

**Gráfico 9** - Promoção de leitura de imagem – relações entre linguagem verbal e não verbal



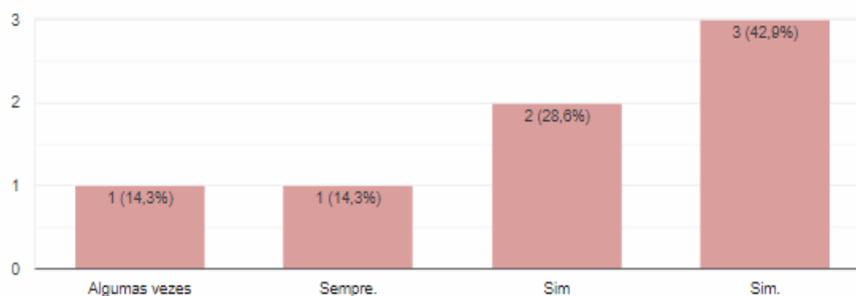
Fonte: Pesquisadora.

Na sequência, apresentamos o resultado da pergunta sobre a promoção da leitura de textos que apresentam a linguagem verbal e a não verbal. Conforme o gráfico 9, todos os participantes responderam que promovem a leitura de imagem que acompanha os textos como mapas, fotos e outros, no entanto. Mas, quando foram questionados a respeito dos gêneros textuais mais utilizados para promover a leitura, nenhum deles citou a leitura de imagens, de fotos, de mapas ou outros. Isso nos leva a inferir que esse aspecto parece não ser de domínio do professor. O que nos leva a refletir sobre a necessidade de, em uma nova pauta formativa, abordar as questões relacionadas à leitura de imagens.

A leitura na BNCC apresenta um sentido mais amplo não somente referindo-se ao texto escrito, “mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais” (Brasil, 2018, p. 72).

A pergunta seguinte, número 11, tinha o objetivo de investigar se o professor promove situações em que deduções sobre o significado de palavras sejam realizadas a partir do contexto.

**Gráfico 10** - Realização de deduções sobre o significado das palavras



Fonte: Pesquisadora, 2023.

Por meio do gráfico 10, observamos que cinco professores realizam inferências de palavras a partir de um contexto. Um docente declarou que realiza algumas vezes e outro que sempre propõe o trabalho com deduções sobre o significado das palavras.

Propor situações em que os alunos realizem deduções é fundamental para que compreendam um texto.

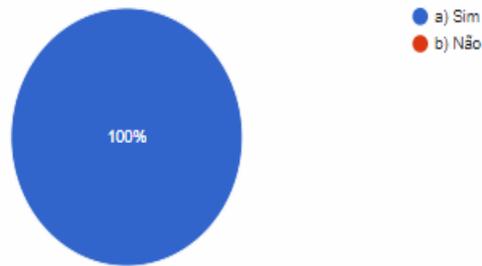
[...] quando o professor trabalha com compreensão na sala de aula, ele precisa também ensinar o aluno a responder as perguntas que lhe são colocadas. A natureza das perguntas deve ser cuidadosamente trabalhada, elas devem estar de acordo com a habilidade a ser desenvolvida (ver habilidades na seção 3.0). Isso significa que as perguntas não são aleatórias. Ao respondê-las, o aluno estará também tendo a oportunidade de compreender melhor o texto. Elas não podem contemplar apenas a fase de decodificação da leitura, é preciso apresentar questões que levem o aluno a fazer inferências, a perceber marcas que possam ter escapado a uma primeira leitura, a estabelecer relações globais. [...] ensinar estratégias de leitura para que o leitor possa atingir seus objetivos, suas metas, gastando um mínimo de esforço e tempo. Esse ensino compreende lidar com a diversidade de gêneros usando estratégias específicas para a leitura de cada um. É importante que o leitor aprenda a fazer perguntas ao texto e possa ter meios para encontrar e avaliar suas respostas. (Cafieiro, 2005, p. 51 e 52).

Estabelecendo relações com as respostas anteriores, podemos concluir que o trabalho com os gêneros do discurso tem sido realizado pelos professores, porém nenhum dos participantes expôs em sua resposta como realiza essa prática, ainda que a pergunta não tivesse sido formulada em formato SIM/NÃO.

Produzir inferências está relacionado à construção de hipóteses, fazer previsões sobre o tema, a discussão proposta e também sobre as conclusões, fazendo perguntas como: o que o autor está querendo dizer quando escolhe determina palavra ou quando tentamos descobrir qual poderá ser o final desta obra.

A pergunta seguinte (11) abordou um assunto que consideramos necessário e importante para o desenvolvimento do trabalho do professor: os projetos de leitura propostos pela SEDUC. Nosso objetivo era saber se a Secretaria propõe projetos de leitura para a rede.

**Gráfico 11-** Projetos desenvolvidos pela SEDUC



Fonte: Pesquisadora, 2023.

No gráfico 11, observamos que todos os docentes pesquisados desenvolvem projetos de leitura. É importante observar que eles vêm atendendo ao que propõe o projeto Página a Página, da Secretaria de Educação do Município. O projeto Página a Página apresenta o objetivo de despertar o interesse pela leitura, além de ampliar o vocabulário dos alunos, propõe ainda a participação da família e procura possibilitar o compartilhamento e a vivência de emoções geradas pela leitura, também visa promover e estimular a formação crítica de meninos e meninas.

O projeto distribui maletas contendo 4 títulos de livros disponibilizados tanto para os alunos quanto para os professores, e esta ação acontece em Praia Grande há dois anos. Os resultados dessa ação ficam visíveis na participação massiva de todos.

Com relação aos resultados qualitativos, no que diz respeito aos efeitos desse projeto, é preciso esclarecer que a Secretaria de Educação ainda não desenvolveu estudos a esse respeito.

Esclarecemos que nossa visão de projeto se coaduna com uma visão de prática interativa e articulada:

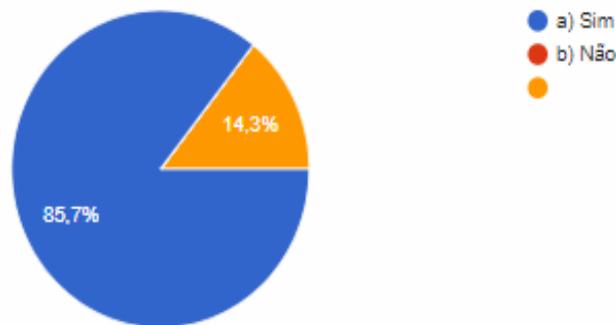
Essa modalidade de organização do trabalho pedagógico prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto. O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades lingüísticas básicas — falar/ouvir, escrever/ler—, a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas (Nery, 2007, p.119).

Entendemos que um projeto possibilita a articulação entre diferentes áreas do conhecimento, ampliando esses conhecimentos, pois estes podem ser ancorados ao tema escolhido. Nessa direção, os projetos oferecem um excelente meio para o

desenvolvimento de atividades numa abordagem interdisciplinar e transversal, em que a inserção da educação amplia o conhecimento cultural do aluno. Oferece a possibilidade de desencadear outros conhecimentos e diferentes formas de buscar as informações e de socializá-las, seja por meio da produção de jornais, livros, exposições, feiras, que dão oportunidade de construção coletiva de conhecimentos e de que esses se estendam à comunidade.

A pergunta 12 tratou também de projetos, mas fez menção àqueles que são elaborados por professores.

**Gráfico 12-** Projetos de leitura em sala de aula



Fonte: Pesquisadora, 2023.

De acordo com o gráfico 12, identificamos que seis professores realizam projetos de leitura em sua sala de aula. Esse número é representativo, pois a realização dessas ações contribui muito para a inserção da criança no mundo letrado e avanço dos alunos na compreensão de diferentes gêneros textuais, dando-lhes a oportunidade de ampliar seu repertório e conhecimento de mundo.

Vale lembrar que o trabalho com projetos torna-se eficaz quando articulado com a proposta pedagógica da escola e quando, a partir de uma reflexão coletiva dos professores, são estabelecidas as finalidades do trabalho e apontada a construção de conceitos (Corsino, 2007, p.67).

Na sequência, foi solicitado aos docentes que escrevessem uma justificativa, caso a resposta fosse afirmativa, mas nenhum dos participantes acrescentou qualquer comentário – eles tinham a possibilidade de escolher responder ou não (havia sido dada a liberdade de responder ou não). Essa liberdade foi devidamente

esclarecida quando o TCLE foi apresentado aos participantes, inferimos assim, que pode ser esta a explicação para a ausência de comentário.

Outro aspecto que deve ser comentado é a questão da importância do planejamento. Isso se deve ao fato de pensar sobre as possibilidades de aprendizagem de seu aluno. Seja qual for a situação didática, ela deve ser pensada para o aluno.

Em se tratando de planejamento, sabemos que uma questão fundamental a ser enfrentada no trabalho cotidiano diz respeito ao tempo, que é sempre escasso, por isso, há necessidade de qualificá-lo didaticamente. Nesse sentido, o tempo deve ser organizado de forma flexível, possibilitando que se retomem perspectivas e aspectos dos conhecimentos tratados em diferentes situações didáticas. Outro aspecto é o fato de as pessoas aprenderem de formas diferentes, porque têm tempos também diferentes de aprendizagem. Variar, então, a forma de organizar o trabalho e seu tempo didático pode criar oportunidades diferenciadas para cada estudante, o que pode representar um ganho significativo na direção da formação de todos, sem excluir nenhum estudante. (Nery, 2007, p.112).

### **7.1. Análise documental**

A primeira Avaliação Diagnóstica foi aplicada em uma semana pré-estabelecida no mês de abril na unidade escolar por todos os segmentos da escola, entretanto, destacamos apenas os resultados apresentados pelos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, objeto desta pesquisa.

Esse instrumento de avaliação foi proposto pela Secretaria de Educação de Praia Grande e visou aferir algumas habilidades em Língua Portuguesa (leitura, interpretação produção) e Matemática de todos os segmentos. Na produção textual, foram definidos previamente os gêneros a serem contemplados na avaliação.

Não há dúvidas de que o processo avaliativo é de suma importância para as escolas e as redes de ensino, entretanto, é preciso encarar a avaliação como um recurso que permite o acompanhamento do percurso do discente, que seja um instrumento informativo, a fim de contribuir para o avanço da aprendizagem.

No caso da escola pesquisada os resultados nortearam o trabalho do coordenador e dos professores a fim de buscar caminhos para as dificuldades encontradas pelos alunos.

Os resultados da avaliação diagnóstica foram tabulados a fim de identificar quais habilidades foram alcançadas e quais não foram. É preciso mencionar que

os alunos do 3º ano, em 2023, foram aqueles que ficaram em 2020, 2021 e parte de 2022 sem frequentar a escola, inclusive a Educação Infantil e o primeiro e segundo dos anos iniciais.

Foram 158 alunos que realizaram a avaliação, dos 166 matriculados, conforme descreve a tabela 4.

**Tabela 4-** Resultado da Tabulação da Diagnóstica abril

TABULAÇÃO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - ABRIL														
3º ANO														
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	TOTAL
Alunos matriculados	29	24		28	29	28	28							166
Alunos frequentes	26	21		27	27	28	27							156
Alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica	28	21		27	27	28	27							158
<b>Língua Portuguesa</b>														
Q1 (HABILIDADE: Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.)	19	16		22	19	24	26							126
Q2 (HABILIDADE: Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões em frases que caracterizam personagens e ambientes. 2ºano)	22	17		22	22	23	22							128
Q3.A (HABILIDADE: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (sílabas complexas e sílabas simples). (O aluno deverá escrever com autonomia.)	13	17		22	18	23	5							98
Q3.B (HABILIDADE: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (sílabas complexas e sílabas simples). (O aluno deverá escrever com autonomia.)	13	16		22	17	23	5							96
Q3.C (HABILIDADE: Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (sílabas complexas e sílabas simples). (O aluno deverá escrever com autonomia.)	13	16		22	16	23	5							95
Q4.A (HABILIDADE: Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.)	13	9		19	12	9	6							68
Q4.B (HABILIDADE: Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.)	13	19		17	18	17	10							94
Q4.C (HABILIDADE: Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos lh, nh, ch.)	13	18		20	17	20	13							101
Q5 (HABILIDADE: Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.)	19	15		24	19	23	22							122
Q6 (HABILIDADE: Inferir informação explícita no texto.)	18	16		18	19	19	18							108
Q7 (HABILIDADE: Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.)	14	17		17	23	26	22							119

Fonte: Pesquisadora, 2023.

Nesta tabela, estão os números levantados pelos professores de seis turmas do 3º ano do fundamental. Há uma turma na unidade de ensino que se enquadra em outra tabulação, a saber, a do 2º ano, pois a turma em questão, é chamada de Sala de Projeto, uma espécie de sala de aceleração com alunos que foram promovidos com defasagem na aprendizagem.

A Sala de Projeto foi organizada em conjunto com a equipe gestora da escola e os professores indicaram os alunos com dificuldades na alfabetização, levando em consideração o avanço apresentado ao longo do ano, entretanto não o suficiente para acompanhar o ano seguinte. Por essa razão, foi criada a sala de

projeto para corrigir o fluxo da alfabetização e promover o desenvolvimento de habilidades necessárias para o prosseguimento nos anos posteriores.

A aplicação da avaliação diagnóstica foi organizada da seguinte forma:

Na avaliação, foram diagnosticadas as habilidades de alfabetização, tendo sido divididas em categorias relacionadas à codificação e decodificação da língua materna, bem como habilidades voltadas à alfabetização no contexto de letramento.

A avaliação foi composta por sete questões de Língua Portuguesa a partir de um texto que propiciou a elaboração de perguntas que visavam identificar quais eram as habilidades dominadas.

As questões relacionadas à codificação e decodificação do código da língua foram:

- Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas (sílabas complexas e sílabas simples)
- Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos LH, NH e CH.

Quanto às habilidades referentes ao letramento, foram elencadas na avaliação as seguintes:

- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução, além de palavras, expressões em frases que caracterizam personagens e ambientes.
- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- Inferir informação explícita no texto.
- Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.)

Tivemos 158 alunos dos 3º anos com os seguintes resultados:

Habilidades de decodificação

**Questão 3.A** - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV,

VC, VV, CVV – 98 alunos conseguiram obter êxito na questão. Esse número em porcentagem equivale a 62% dos discentes avaliados.

**Questão 3.B** - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV – 96 alunos conseguiram obter sucesso na questão. Esse número em porcentagem equivale a 61% dos discentes avaliados.

**Questão 3.C** - Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, CCV, VC, VV, CVV – 95 alunos conseguiram acertar a questão. Esse número em porcentagem equivale a 60% dos discentes avaliados.

Verificamos que as habilidades de decodificação foram alcançadas por 60% dos alunos das salas de 3º anos, o que revela apropriação do código por parcela significativa dos alunos.

Quanto a outra parcela de alunos, entendemos que há necessidade de um trabalho mais sistematizado e reflexivo a esse respeito. Conforme Batista, 2005, p.51):

Os fonemas são as entidades elementares da estrutura fonológica da língua, que se manifestam nas unidades sonoras mínimas da fala. É preciso, então, que o aluno aprenda as regras de correspondência entre fonemas e grafemas, a partir do tratamento explícito e sistemático encaminhado pelo professor na sala de aula. Essas regras de correspondência são variadas, ocorrendo algumas relações mais simples e regulares e outras mais complexas, que dependem da posição do fonema-grafema na palavra (são posicionais), ou dos fonemas/grafemas que vêm antes ou depois (são contextuais), conforme Batista et al. (2005, p.54).

**Questão 4. A-** Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos LH, NH, CH.

Foram 68 alunos que tiveram êxito nesse item. Esse número corresponde a 43% dos alunos avaliados, ficando assim evidente que muitos alunos apresentaram dificuldades quanto à compreensão.

No início do processo de alfabetização, quando o aluno começa a compreender as regras que organizam o sistema da escrita e, assim, a descobrir como funcionam os mecanismos de codificação e decodificação, não é necessário que o professor o atropеле com preocupações sistemáticas com a ortografia. Nessa fase, as situações de produção de textos criadas em sala de aula podem oportunizar o surgimento de diferentes questões dos alunos sobre a forma correta de grafar algumas palavras, que devem ser respondidas prontamente pelo professor. Mas, à medida que os alunos vão aprendendo a escrever com certa fluência, o professor precisa organizar de maneira sistemática o estudo de algumas regras ortográficas. O importante a ser considerado é o fato de que os alunos não vão conseguir, ao final do primeiro ano, dominar todas as regras ortográficas. Esse é um trabalho a ser desenvolvido não apenas

durante os três primeiros anos da alfabetização, mas ao longo do Ensino Fundamental, considerando a progressão da complexidade dessas regras e as situações de uso. (Batista, 2005, p.54)

Esse resultado revela que as dificuldades que se apresentam, conforme Morais (2007), podem ser trabalhadas por meio do contato com textos que utilizam palavras com dígrafos, por meio de jogos ou outra estratégia.

A *decodificação* é o momento inicial da leitura, no qual executamos, basicamente, o reconhecimento de palavras e o processamento sintático. Isto é, juntamos letras para formar sílabas, as sílabas em palavras e as palavras em frases. À medida que vai processando as informações, o leitor as armazena em sua memória (é uma memória temporária, ou memória de trabalho), para que possa ir organizando as informações em unidades cada vez maiores.[...]

Por exemplo: ao lermos NEFELIBATA, é preciso juntar (ou sintetizar)

n+e+f+e+l+i+b+a+t+a. Para um leitor iniciante, essa operação pode ser difícil, não automática, se ele ainda não tiver segurança da relação som/letra, por exemplo. Se, por acaso, ainda não fizer bem a distinção entre F e V, pode hesitar diante da segunda sílaba de *nefelibata*. Sílabas que fogem ao padrão consoante-vogal, as chamadas sílabas complexas, como em CRAVO, PLANTA, GUERRA, também são fontes de dificuldades para o leitor no início de sua relação com a escrita (Cafieiro, 2005, p.31).

Sejam sílabas complexas ou dígrafos, as dificuldades se apresentam e precisam ser trabalhadas.

Precisamos considerar também que o emprego das formas que representam o som nasal é um complicador no período de aquisição da escrita, uma vez que, no português, o som nasal pode ser representado pelo "m" ou o "n" em final de sílaba (por exemplo, bambu e banda), pelo til (manhã), pelo dígrafo nh (minha, galinha) ou ainda por contiguidade, na qual a sílaba seguinte inicia com a consoante, como é o caso de cama, cana, banana (Caliatto & Fernandes, 2011).

Tais aspectos precisam ser considerados pelo professor.

O aprendiz, no início do processo, toma como ponto de referência a sua própria fala. Os sons que ele procura escrever, utilizando as letras do alfabeto, são sons muito concretos, que ele ouve e é capaz de reproduzir. Nessa tentativa de escrever, o aprendiz exerce o controle qualitativo e quantitativo de sua escrita, deixando-a muito próxima de uma escrita fonética e, ao mesmo tempo, distante da escrita ortográfica oficial. Sua escrita, nessa fase, tem o caráter de código.

Questão 4. B- Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos LH, NH, CH.

Houve um número maior de acertos na questão 4, dos 158 alunos que realizaram atividade diagnóstica, 94 discentes responderam corretamente ao item.

Esse número corresponde a 59% dos alunos avaliados e mais da metade dos alunos avaliados tiveram bom resultado.

Questão 4. C- Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos LH, NH, CH.

Com relação a esse item, houve acerto por parte de 101 crianças. Esse dado corresponde a 63% de acertos. Verificou-se um desempenho melhor em relação às duas questões anteriores.

Esses números indicam que mais da metade dos alunos avaliados caminhavam rumo ao desenvolvimento das competências básicas que favorecem o desenvolvimento e consolidação na alfabetização.

É preciso que a escola e os professores façam um trabalho organizado e sistematizado com ações programadas e práticas de leitura que contribuam progressivamente para o desenvolvimento do processo de alfabetização em um contexto de letramento, a fim de que possam atingir patamares mais elevados no processo da alfabetização e no domínio da aprendizagem do ensino de leitura da língua materna. De acordo com Assis e Vieira:

O leitor necessita, a priori, ter um objetivo para a leitura, além de dominar alguns aspectos preditores sobre a atividade de ler, tais como: o conhecimento sobre o escrito e o como a escrita funciona, o conhecimento de mundo, além do desenvolvimento de uma postura ativa frente ao texto, considerando-se os aspectos sociocognitivos que envolvem o ato de ler. Por sua vez, o texto também apresenta peculiaridades relacionadas à sua função, à estrutura, à linguagem, ao modo de circulação, entre outras, que o aprendiz precisa dominar progressivamente.

Em sala de aula, o ensino da leitura requer ações planejadas e sistematizadas com o objetivo de desenvolver estratégias que colaborem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aprendiz possa ler um texto, compreender, ampliar e produzir novos conhecimentos. (Assis e Vieira, 2022, p.83)

Com relação às habilidades de letramento, foram obtidos os seguintes dados:

Questão 1 - Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Foram 126 acertos. Esse número equivale à porcentagem de 79,7% dos alunos que fizeram a atividade diagnóstica.

Esse dado representa uma boa parcela dos alunos com desempenho satisfatório nessa habilidade. O que nos leva a inferir que esses alunos estão caminhando bem, estabelecendo relações de sentido no contexto.

Questão 2 - Reconhecer o conflito gerador de uma narrativa ficcional e sua resolução,

além de palavras, expressões em frases que caracterizam personagens e ambientes.

O número de acertos foi de 128 - equivalente à porcentagem de 80%.

Esse dado também representa um bom desempenho dos alunos avaliados. Essa habilidade está relacionada ao processamento da coerência do texto e das relações marcadas pelos recursos coesivos. Inferimos que os professores têm promovido situações de leitura em que essa relação é construída por tratar-se de relações que dizem respeito à continuidade, à sequenciação do texto e sua finalização.

Questão 5 - Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Os estudantes tiveram um desempenho bom, pois 122 alunos acertaram a pergunta. Esse número corresponde à porcentagem de 77,2% que fizeram a atividade diagnóstica.

Esse dado representa um bom rendimento dos alunos avaliados e está relacionado à unidade temática e seu sentido.

De acordo com Cafieiro (2005, p.18)

[...] dois pontos são importantes na compreensão: o primeiro diz respeito ao texto escrito e ao modo como ele se organiza, como é estruturado, como funciona socialmente; o segundo tem a ver com o leitor, seus conhecimentos, as operações mentais que realiza para compreender e as condições em que ele vai ler o texto.

Questão 6 - Inferir informação explícita no texto.

Nesse item, os estudantes tiveram um bom resultado também já que 68,35% (108) dos estudantes acertaram.

Esta pergunta tinha relação com a anterior e os resultados se aproximaram – o que nos revela que situações de localização de informações explícitas têm sido trabalhadas. Essa habilidade nas avaliações externas está relacionada ao 2º ano, mas precisa ser trabalhada pelos professores sempre a fim de garantir a compreensão do texto.

Questão 7- Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Os discentes tiveram um desempenho bom, uma vez que 119 alunos obtiveram êxito em suas respostas. Esse número corresponde à porcentagem de 74% dos alunos que fizeram a atividade diagnóstica.

Analisando os resultados tanto das habilidades de decodificação quanto as de letramento, observamos que, no geral, os alunos tiveram um desempenho bom, com percentuais variando entre 43% e 75% de acertos. Percebemos também que houve melhor resultado nas habilidades de leitura em detrimento da escrita, pois na grafia de sílabas complexas houve o menor índice de acertos.

Com relação à leitura, esse resultado é positivo, pois nos revela que as situações de leitura têm focado a compreensão e as relações de sentido do texto. Quanto à ortografia, o contato com a leitura de diferentes gêneros textuais e um trabalho em que as irregularidades que se apresentam na constituição das sílabas das palavras, seja evidenciado, poderá contribuir para a melhoria desse processo de aquisição. A seguir, apresentamos a tabulação da sala de 3º ano de projeto, que realizou a prova no nível do 2º ano, devido à defasagem na leitura e escrita, não tendo consolidado o processo de alfabetização.

**Tabela 5 - Resultado da Tabulação da Diagnóstica abril - 3º ano de Projeto**

TABULAÇÃO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - ABRIL  
2º ANO

Selecione a Unidade Escolar		A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	TOTAL
Alunos matriculados				22									22
Alunos frequentes				19									19
Alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica				18									18
Língua Portuguesa													
Q1	Identificar e registrar cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-linguas e canções.			16									16
Q2	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.			16									16
Q3	Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).			8									8
Q4	Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.			15									15
Q5	Ler e escrever corretamente.												
Q5.1	Pré-Silábico			9									9
Q5.2	Silábico sem valor			0									
Q5.3	Silábico com valor			9									9
Q5.4	Silábico alfabético			1									1
Q5.5	Alfabético			0									

Fonte: Pesquisadora, 2023.

Conforme já dito anteriormente, esta sala foi criada pela equipe gestora da unidade escolar com autorização da Secretaria de Educação, a fim de realizar um

trabalho de resgate da alfabetização não efetivada no 2º ano no ano de 2022. Portanto, em 2023, esta turma ficou sob o olhar atento da equipe, que não mediu esforços para amenizar o déficit apresentado na leitura e escrita por esse agrupamento de crianças.

As habilidades que foram testadas estavam relacionadas ao processo de alfabetização, ou seja, à hipótese da escrita dos alunos.

Para elucidar a questão das fases da Hipótese da Escrita, apresento aqui as concepções de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que trouxeram uma importante contribuição para a compreensão de como a criança compreende o sistema da escrita da língua materna.

A proposta das autoras descreve as diferentes fases pelas quais as crianças passam enquanto desenvolvem a compreensão da linguagem escrita. Aqui estão as fases principais:

**Pré-silábica:** Nesta fase, a criança ainda não compreende que a escrita é composta por letras que representam os sons da fala. Eles podem fazer rabiscos ou imitar a escrita, mas não há uma correspondência sistemática entre seus desenhos e as letras reais.

**Silábica:** Nesta fase, a criança começa a entender que as letras representam sons, mas ainda não entendem completamente o conceito de que as letras individuais representam sons específicos. Eles podem atribuir uma letra a cada sílaba em uma palavra, mas nem sempre correspondem à letra correta.

**Silábico-alfabética:** Nesta fase intermediária, as crianças começam a usar tanto a compreensão silábica quanto alfabética. Eles podem usar letras corretas para algumas partes da palavra, mas não para todas.

**Alfabética:** Na fase alfabética, a criança compreende plenamente o princípio alfabético. Eles entendem que letras individuais representam sons específicos e podem usar esse conhecimento para soletrar palavras de forma relativamente precisa.

**Ortográfica ou Convencional:** Nesta fase final, a criança desenvolve habilidades ortográficas maduras. Eles entendem as regras ortográficas e padrões da língua escrita e podem soletrar palavras corretamente, de acordo com as convenções ortográficas.

Essas fases não são necessariamente rígidas e lineares; as crianças podem retroceder ou progredir através delas em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

Quanto às habilidades de letramento, foram elencadas:

- Identificar e registrar cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções.
- Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
- Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

Vale ressaltar que a leitura do texto e das perguntas foram realizadas pelo professor da turma, para que as crianças respondessem à avaliação diagnóstica. Nas questões relativas à compreensão do texto, foram obtidos os seguintes resultados:

Questão 1 - Identificar e registrar cantiga, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções.

De acordo com a tabulação, a quantidade de crianças que responderam corretamente foi de 16 alunos dos 18 avaliadas, ou seja, quase a totalidade da turma.

Questão 2- Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações. Nesse item as crianças também conseguiram reconhecer as rimas da parlenda.

Questão 3- Ler e escrever corretamente palavras com marcas de nasalidade (til, m, n).

O resultado revelou que 8 crianças responderam corretamente ao item. Esse número representa um pouco menos da metade das crianças avaliadas. Observamos, que houve uma dificuldade na leitura de palavras com sons nasais.

Uma distinção que deve ser claramente mantida é a distinção entre sons e letras. As letras, ou grafemas, são os elementos mínimos da escrita. Os sons, por sua vez, são os elementos mínimos da fala (os fones) e da língua (os fonemas). A escrita alfabética atribui às letras a função de representar os sons. Portanto, a relação entre as letras e os sons é uma relação de representação (Oliveira, 2005, p.30).

É preciso lembrar que o /m/ em início de palavra tem uma sonoridade, enquanto que numa palavra como bomba, por outro lado, implica pensar o que significa e como se pronuncia: foneticamente essa palavra tem apenas quatro sons: [bõba], mas a sua escrita (ortográfica) implica na utilização do dígrafo **om** para que a vogal nasalizada seja escrita.

A avaliação também diagnosticou a hipótese da escrita em que a criança se encontrava, a saber: pré-silábica, silábica sem valor sonoro, silábica com valor sonoro, silábica alfabética e alfabética.

Segundo Soares (2020), na fase pré-silábica a criança compreende que as palavras são escritas com letras, no entanto não conseguem estabelecer relação entre oralidade e escrita, esta como representação dos sons da fala, ou seja, ainda não desenvolveu a consciência fonológica. Por exemplo: CAVALO – BDERVA, escrevendo qualquer letra sem relação nenhuma com os sons da palavra.

Já na fase silábica sem valor sonoro, de acordo com Soares “já compreendem que a escrita se faz com letras, representando cada sílaba por uma letra, mas usam qualquer letra sem relação dos sons das sílabas” (2020, p. 79).

Depois dessa fase da hipótese da escrita, a criança chega no nível da silábica com valor, aqui ela começa a entender os sons da fala e grafa a palavra com correspondência sonora, voltemos ao exemplo dado anteriormente CAVALO – KAO, percebe que para cada sílaba, a criança grafou uma letra que corresponde ao som da palavra.

Avançando um pouco mais na compreensão do sistema da escrita alfabética, no próximo nível, a criança silábico-alfabética, conforme Soares (2020, p.109) “... a criança percebe que o som de algumas sílabas pode ser segmentado em mais e um som (mais de um fonema), e disso resulta em um avanço quantitativo – a criança usa mais de uma letra para essas sílabas”. Nessa fase, a criança já é capaz de identificar alguns fonemas e consegue relacioná-los a suas letras correspondentes.

Para compreender a fase alfabética, é uma questão de tempo e maturação de cada criança.

Soares (2020) declara:

É preciso salientar que, embora as discussões das etapas nos capítulos anteriores, possa levar a supor que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos lineares que ocorrem na mesma sequência e ordenação em todas as crianças, há diferenças entre elas no ritmo de desenvolvimento e

ou na facilidade ou dificuldade de aprendizagem, de modo que: há crianças que avançam mais rapidamente que outras; há crianças que saltam fases, (por exemplo saem da silábica com valor sonoro, direto para a alfabética, o que é bastante comum); há crianças que eventualmente regridem (Soares, 2020, p.115).

O resultado obtido pelo 3º ano da sala de projeto revela que a maior parte dos alunos estavam na fase pré-silábica. Os professores tiveram um grande desafio pela frente, a fim de avançar no processo de alfabetização desses alunos.

Apenas oito educandos apresentaram em sua escrita valor sonoro e uma criança estava na fase silábico-alfabética.

Mesmo diante de dados tão desafiadores, o trabalho foi desenvolvido com afinco pelo professor, com o apoio da equipe gestora, para a superação das dificuldades apresentadas. A sala do projeto encontrava-se em fase de alfabetização inicial, já que os alunos, em sua maioria, não liam ou escreviam.

Ainda que não fosse instrumento de pesquisa, os semanários dos professores, ofereceram informações importantes. Os registros docentes foram acompanhados semanalmente, desse modo percebemos que as atividades relativas à leitura estavam restritas à análise linguística, cujo principal foco estava na exploração dos aspectos sistema de escrita e quanto às habilidades de leitura, restringiam-se a informações explícitas do texto.

Foi necessário pensar em orientações a serem dadas ao professor da sala. Sendo assim, foram elaboradas pautas formativas durante o HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo.

De acordo com a portaria da SEDUC do município de Praia Grande, no art. 16 que trata da atribuição do ATP, Assistente Técnico Pedagógico, nos incisos 1 e 2, compete ao ATP: Acompanhar a Ação Docente orientando-a nas dimensões de suas ações e propostas da Secretaria; propiciar momentos para a reflexão crítica de sua prática quanto a do professor.

Tardif (2002) trata da formação docente sob o viés da compreensão dos professores referente ao seu saber-fazer na prática pedagógica. Segundo o autor, os saberes dos professores estão ligados à organização das aulas, bem como à matéria a ser ministrada, à elaboração do plano de ensino, materiais didáticos e o sistema de ensino em que estão inseridos.

Na mesma direção, Alarcão (2011), revela a necessidade da reflexão do professor sobre a sua prática cotidiana, a fim de promover, de fato, o avanço dos

alunos no seu processo ensino aprendizagem, já que “o chão da sala de aula” é o espaço para realizar essa transformação.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, tem de se organizar de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no seu modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (Alarcão, 2011, p.47).

Fica evidente o papel da escola em propiciar situações e espaços para que um trabalho crítico, reflexivo e em conjunto seja realizado.

A reflexão sobre a prática pedagógica se faz necessária, mas também o compromisso dos educadores com a sociedade.

No que tange a esse aspecto Freire afirma:

Estamos convencidos de que o momento histórico da América Latina exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com seu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem. (Freire, 2007, p.13)

É de suma importância que a escola, a saber, seus gestores, o diretor e o coordenador deem espaço para que este momento de *trocas* entre os docentes aconteça. O fomento de um educador reflexivo deve partir de uma escola também reflexiva, que pense no seu propósito e saiba exatamente qual o seu papel na sociedade. Agindo desta forma, os gestores contribuem para a formação de docentes críticos e que refletem sobre sua prática educativa.

Não há dúvidas de que as pautas formativas podem subsidiar os fundamentos teóricos, para que os docentes se sintam mais seguros e realizem a reflexão a respeito do seu trabalho, e planejem e replanejem o seu trabalho referente à leitura em sala de aula, com alvo no progresso do aluno, no desenvolvimento de competências de leitura e também de escrita.

A escola e os professores como intelectuais e atuantes na sociedade desempenham um papel crucial no desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno seja consciente e crítico, e atue de forma autônoma, primordialmente, na vida.

Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. (Giroux, 1997, p.29)

Tendo em vista as necessidades formativas dos alunos e considerando o contexto e as condições de atuação dos professores dos 3º anos, fez-se necessário pensar em ações que fossem ao encontro dessas necessidades.

Nessa direção, consideramos também os encaminhamentos dados pela SEDUC-Praia Grande para o ano letivo de 2023. Mediante o que constatamos como orientações, consideramos oportuno o Projeto Página a Página - projeto de leitura que estava em sua 2ª edição (o projeto teve início no ano de 2022). Por meio desse projeto, os alunos da rede municipal do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental receberam uma maleta, contendo 4 títulos de livros paradidáticos com diversas temáticas que estavam em conformidade com as faixas-etárias de cada segmento.

E assim, foi levada ao HTPC, a seguinte proposta: os professores elaborariam junto com a coordenadora propostas de leitura sobre os livros do projeto Página a Página, bem como atividades que culminariam na Mostra Cultural para a comunidade escolar.

Os professores escolheram os livros de matrizes indígenas, que constavam nas maletas dos 4º e 5º anos e também os livros de matrizes africanas que constavam nas maletas dos 2º e 3º anos.

Os professores trabalharam os 4 livros da maleta, dando maior ênfase aos títulos: “Anhangá”, “Marai”, “Alafiá” e “A África que a gente fala”. Foi decidido pelo grupo, o trabalho com essas obras por segmento, a fim de fomentar o desenvolvimento de ações que promovessem uma educação antirracista, priorizando assim o trabalho com as etnias marginalizadas e desvalorizadas: o índio e o negro.

E foi dessa forma, que essa temática foi abordada não apenas nos dias 13 de maio (Abolição da Escravatura no Brasil), 19 de abril (Dia dos Povos Indígenas) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), mas por um período muito maior, trazendo essa discussão para o cotidiano da sala de aula, em observância à lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008, para o conhecimento, a conscientização e a valorização da cultura e contribuição desses povos na formação da nossa cultura brasileira.

O projeto Página a Página teve início 18 de agosto de 2023, após todos os alunos terem recebido suas maletas.

Os professores foram orientados a realizarem as ações voltadas para a leitura como: apresentação dos livros, leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura compartilhada, leitura de deleite, pesquisas com o auxílio dos recursos tecnológicos da unidade como *tablets* e o *chromebooks* e confecção de cartazes, releituras e de objetos para a exposição, que ocorreu no dia 01/12/2023.

Para a organização do trabalho, foi proposto um cronograma com algumas sugestões de trabalhos que poderiam ser feitos com base nos títulos escolhidos.

Foi realizado um HTPC a respeito de uma prática pedagógica de leitura realizada por esta pesquisadora, no ano de 2022. Essa ação buscou mostrar como poderiam ser utilizados os livros da maleta, como o livro “Alafiá”, que fazia parte da maleta do segmento 3º ano do Ensino Fundamental.

Trata-se de um conto africano. Por intermédio dele, foi desenvolvida uma experiência de contação de história, promovendo o conhecimento de aspectos da cultura africana e a fruição do texto literário. O objetivo dessa atividade era trazer a reflexão de que mediante o trabalho com os livros, pode-se explorar tanto questões estéticas quanto o desenvolvimento de habilidades de leitura, utilizando as obras da maleta.

Segundo Clyde W. Ford (2000, apud Oliveira, 2023, np.):

Os mitos e seus personagens têm potência para construir ou reconstruir identidades, ser referência para um vir a ser, um tornar-se herói e heroína da própria história em sua caminhada épica. E é isso que, para mim, na contação de histórias importa: possibilitar caminhos para que crianças, jovens e adultos negros (os) construam histórias edificantes, épicas.

A partir das sugestões realizadas pela ATP da unidade escolar, em conjunto com os docentes, as ações começaram a ser realizadas no mês de setembro de 2023, cada professor em sua sala de aula com as suas respectivas turmas. As ações relativas à leitura foram desenvolvidas com todos os alunos da escola, no entanto destacamos os 3º anos, uma vez que este segmento é alvo da pesquisa aqui apresentada.

A mobilização referente à temática foi realizada em todos os segmentos e para todos os docentes lotados na unidade de ensino, inclusive os professores de

Educação Física, que, em parceria com os professores regentes, também abordaram o tema de matrizes indígenas e africanas nos jogos e brincadeiras.

As ações pedagógicas aconteceram com todos os alunos atendidos na unidade escolar, a saber, do segundo ao quinto ano do Ensino Fundamental.

A rede Municipal de Praia Grande propôs no ano letivo de 2002 um projeto intitulado Página. Para execução do trabalho, foi ofertada a todos os alunos do Ensino Fundamental uma maleta, contendo quatro títulos de livros paradidáticos com temáticas diversificadas cujas temáticas abordavam matrizes indígenas e africanas, meio ambiente, diversidade - com títulos diferentes para cada segmento, respeitando-se a faixa etária dos discentes.

Já em 2022 e 2023, o projeto de leitura foi chamado *Página a Página*.

Cada escola pôde escolher a forma como desenvolveria as ações referentes aos livros. No caso da escola alvo desta pesquisa, as ações buscaram articular as atividades e o incentivo aos docentes na realização de suas práticas, a fim de otimizar o tempo da melhor forma, unindo alfabetização, letramento, leitura deleite, conscientização e reflexão crítica, tendo os textos da maleta do projeto como instrumentos de trabalho para desenvolver a leitura.

Foi um processo benéfico para todos, uma vez que cada aluno pode ter acesso aos livros. Como todas as crianças estavam com o mesmo título em mãos, foi possível realizar ações significativas dentro e fora da sala de aula. Além do espaço das salas, a escola contou também com uma sala de leitura que auxiliou no desenvolvimento das ações pedagógicas.

Para as atividades de leitura em 2023, sugerimos aos docentes no momento do HTPC, a abordagem do tema de matrizes africanas para os terceiros anos, já que na Maleta desse segmento havia o título: um conto africano que mostrava a origem do fogo, e para facilitar a compreensão do aluno referente a essa temática e orientá-los no combate ao racismo. Foi preciso que o docente tivesse uma postura crítica e reflexiva a fim de garantir um espaço para o diálogo, para que os educadores tivessem voz e atuassem de modo efetivo e crítico.

### Segundo Alarcão

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem o seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A

escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no seu modo como se organiza para a cumprir. Tem, também ela, de ser reflexiva. (Alarcão, 2011, p.47).

Tratar dessa questão tão importante, exige ir muito além da observação da Lei 10.639/2003, pois é preciso estudar a História e Cultura Afro-brasileira.

É preciso também preparar nossas crianças para enfrentarem as injustiças sociais e fortalecê-las para atuarem nessa sociedade tão desigual, e essa função de formar os alunos para serem seres pensantes e críticos, deve ser fomentada pelos professores comprometidos com a sociedade e que proponham as mudanças necessárias, ao contrário da visão, que perpetua na classe dominante, ou seja, preparar o educando apenas para o mercado de trabalho tecnicista e fabril.

Enquanto intelectuais, combinaram reflexão e ação no interesse de fortalecer e os estudantes com as habilidades e conhecimentos necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais desse tipo não estão meramente preocupados com a promoção individual ou Progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo, quando necessário (Giroux, 1997, p.29).

Após todas as ações da equipe gestora e professores, a análise da tabulação da diagnóstica de novembro verificou as mudanças e avanços realizados pelos alunos, após as intervenções feitas por cada professor regente em suas turmas e também as ações realizadas pela coordenadora pedagógica da escola na função de articular as ações educativas, que contribuíram para o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas e para a melhoria da aprendizagem dos alunos.

### **7.1.1. Avaliação Diagnóstica de novembro**

A avaliação diagnóstica foi realizada em uma semana pré-estabelecida pela equipe gestora para a aplicação da atividade avaliativa aos alunos da unidade escolar. Importante salientar que neste momento foi solicitado aos docentes, que os discentes lessem de maneira autônoma sem interferência do professor.

**Tabela 6-** Resultado da Tabulação da Diagnóstica de novembro

E. M. Governador Mário Covas			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	TOTAL	
Alunos matriculados			23	25		30	26	27	26								157	
Alunos frequentes			23	25		27	25	27	26								153	
Alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica			22	23		27	27	27	25								151	
Língua Portuguesa			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	ACERTOS	ERROS
Questã	Gabarito	Habilidade																
Q1	A	Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.	14	19		26	19	23	25								126	25
Q2	B	Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	16	15		24	22	19	19								115	36
Q3	C	Inferir informações implícitas nos textos lidos.	16	18		22	22	25	27								130	21
Q4	B	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	19	19		21	22	22	18								121	30
Q5	B	Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.	20	18		22	22	22	24								128	23

Fonte: Pesquisadora, 2023.

As habilidades leitoras elencadas nessa avaliação foram as seguintes:

- Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.
- Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.
- Inferir informações implícitas nos textos lidos.
- Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.
- Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

Nas habilidades de letramento foram obtidos os seguintes dados:

Questão 1 – Identificar a ideia central do texto, demonstrando compreensão global.

Nesse item avaliado, os estudantes tiveram um desempenho muito bom, pois 126 alunos acertaram a pergunta. Esse número corresponde à porcentagem de 83,44% que fizeram a atividade diagnóstica. Esse dado representa um rendimento muito bom dos alunos avaliados.

Questão 2 - Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.

Nessa pergunta, os alunos obtiveram 115 acertos. Esse número equivale à porcentagem de 76,15% que fizeram a atividade diagnóstica. Esse dado mostra que mais da metade dos alunos obtiveram um desempenho satisfatório nessa habilidade.

Questão 3 - Inferir informação implícita no texto.

Nesse item avaliado, os estudantes tiveram um bom resultado, pois 130 alunos acertaram a pergunta. Esse número corresponde à porcentagem de 86,09% dos estudantes que fizeram a atividade diagnóstica. Esse número indica um ótimo rendimento dos alunos avaliados nesse item.

É preciso mencionar que esta habilidade não fora testada na avaliação, mas acrescida.

Questão 4 – Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.

Nesse item avaliado, os discentes tiveram um desempenho bom, uma vez que 121 alunos obtiveram êxito em suas respostas. Esse número corresponde à porcentagem de 80,13% dos alunos que fizeram a atividade diagnóstica.

Questão 5 – Identificar a função na leitura e usar na escrita ponto final, ponto de interrogação, ponto de exclamação e, em diálogos (discurso direto), dois-pontos e travessão.

Nesse item avaliado, os discentes tiveram um desempenho bom, uma vez que 128 alunos obtiveram êxito em suas respostas. Esse número corresponde à porcentagem de 85% dos alunos que fizeram a atividade diagnóstica. No entanto, essa habilidade não foi avaliada em abril.

Mediante os resultados das avaliações e com o intuito de elucidar o desempenho dos alunos em uma análise comparativa entre a avaliação realizada

em abril e a última feita em novembro, foi construída uma tabela com os dados, confrontando os dois resultados obtidos nas mesmas habilidades listadas em ambas avaliações.

**Tabela 7** - Análise comparativa da Diagnóstica de abril - novembro

ABRIL	DESEMPENHO	NOVEMBRO	DESEMPENHO
Identificar a ideia central do texto, demonstrando Compreensão global.	77,2%	Identificar a ideia central do texto, demonstrando Compreensão global.	83,44%
Inferir informações explícita nos textos lidos.	68,35%	Inferir informações implícita nos textos lidos.	86,09%
Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	79,7%	Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	76,15%
Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.	75,3%	Ler e compreender, com autonomia, cartas pessoais e diários, com expressão de sentimentos e opiniões, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	80,13%

Fonte: Pesquisadora, 2023.

Conforme os dados comparativos apresentados na tabela, consideramos que houve melhora nos resultados e que as habilidades aferidas expressam que houve um bom desenvolvimento da competência leitora dos alunos, verificamos ainda que apenas uma habilidade elencada na tabela, a saber: inferir o sentido de uma palavra ou expressão, nesse item houve um decréscimo de 3 pontos percentuais no resultado, comparando as duas avaliações, entretanto nos demais identificamos uma

melhora significativa. A mudança de gênero e de finalidade do texto pode ter sido um fator para o decréscimo na habilidade.

A seguir apresentamos a tabulação da turma do 3º ano - sala de projeto, pois esse agrupamento realizou a avaliação do 2º ano.

**Tabela 8 - Resultado da Diagnóstica 3º ano de Projeto - novembro**

TABULAÇÃO AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA - novembro  
3º Ano Sala de Projeto

E. M. Governador Mário Covas			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	TOTAL	
Alunos matriculados					21												21	
Alunos frequentes					17												17	
Alunos que realizaram a Avaliação Diagnóstica					16												16	
Língua Portuguesa			A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	ACERTOS	ERROS
Questã	Gabarito	Habilidade																
Q1	A	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de			8												8	8
Q2	C	Localizar informações explícitas em textos.			9												9	7
Q3	B	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões,			14												14	2
Q4	Ditado	Ler e escrever corretamente.																
Q4.1	FELICIDADE	Pré-Silábico			1												1	15
Q4.2	CARINHO	Silábico sem valor			4												4	12
Q4.3	AMOR	Silábico com valor			9												9	7
Q4.4	FÉ	Silábico alfabético			2												2	14
Q4.5		Alfabético																

Fonte: Pesquisadora, 2023.

Referente à hipótese da escrita, a sala do 3º ano de projeto mostrou avanço, pois no primeiro momento do levantamento dos dados em abril, o número de hipóteses pré-silábicas era de 9 alunos e esse número caiu para um aluno apenas. Evidenciou-se que os alunos passaram dessas hipóteses para outras como: sem valor sonoro, com valor sonoro e silábico-alfabético. Ao final, não tivemos nenhum aluno alfabético.

A turma apresentou nove alunos com hipótese silábica com valor sonoro. Segundo Magda Soares (2020), crianças nessa fase são capazes de escrever pequenos textos.

A avaliação expressou também as habilidades referentes ao letramento: ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas; localizar

informações explícitas em textos e reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.

**Tabela 9** - Análise comparativa 3º ano de Projeto abril - novembro

ABRIL	DESEMPENHO	NOVEMBRO	DESEMPENHO
-----	-----	Ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor e, mais tarde, de maneira autônoma, textos narrativos de maior porte como contos (populares, de fadas, acumulativos, de assombração etc.) e crônicas.	50%
-----	-----	Localizar informações explícitas em textos.	56%
Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	99%	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	99%

Fonte: Pesquisadora, 2024.

Segundo a tabela, os resultados mostraram que as duas habilidades elencadas na avaliação de novembro que não estavam presentes na avaliação de abril, passaram a ser avaliadas. As habilidades de letramento passaram a estar articuladas às de alfabetização, exigindo habilidades de compreensão textual. Houve assim, uma tentativa de acrescentar à avaliação habilidades que revelassem algum grau de evolução, mas verificamos que não foi suficiente. Para este grupo de alunos, o trabalho deveria ter sido focado em atividades que os levassem à compreensão do Sistema da Escrita Alfabética (SEA) e de seu funcionamento.

As atividades com o nome próprio, nome dos colegas e outras palavras estáveis deve ser feito, mas os desafios deverão ser maiores e diferentes dos propostos para os alunos do nível pré-silábico.

O professor pode propor que os alunos escrevam outras palavras que possuam as mesmas sílabas que aparecem nos nomes de colegas da sala, ou mesmo, usar os nomes das crianças para ajudar os alunos a perceberem que as palavras possuem números diferentes de sílabas, e que as sílabas, por sua vez, possuem números de letras diferentes. Por exemplo, o nome Jussara possui 3 sílabas e 7 letras. O nome Luísa também possui 3 sílabas, mas apenas 5 letras, embora ambos tenham a mesma quantidade de sílabas, o número de letras e fonemas varia. Buscar palavras num texto a fim de propiciar seu reconhecimento também pode ser produtivo.

Proporcionar intensa atividade com letras, sílabas, palavras e textos, explorando semelhanças/ diferenças nas sílabas iniciais, finais, mediais (meio), na composição de novas palavras. Como também trabalhar com textos que se sabe de cor explorando a formação das sílabas, da ordem das palavras nas frases, da organização da escrita, da estruturação do texto.

Propor a produção de textos: coletivamente, em grupos, em dupla, sozinho, a partir de imagens, de leituras, de situações, de questionamentos, de necessidades de informar, divulgar, pesquisar, discordar, concordar; divertir, recontar, anunciar, convidar.

Elaborar e explorar bancos de palavras e construir coletivamente as regras ortográficas regulares; usar jogos de raciocínio para fixação destas regras.

O trabalho com os nomes próprios e palavras estáveis deve continuar (sobretudo para os silábico-alfabéticos), mas como um suporte de apoio à escrita de novas palavras e de reflexão sobre as regularidades da língua portuguesa.

## **7.2 Produto Educacional para Formação de professores – Pautas formativas**

A proposta deste produto educacional teve como objetivo oferecer aos professores não apenas os conceitos de Leitura, Alfabetização e Letramento, mas também a reflexão a respeito de suas práticas em sala de aula, relacionando a teoria ao cotidiano do chão da escola e também a busca de ações que resultem na competência leitora dos educandos, de modo que possam, como professores alfabetizadores, incorporar os pressupostos estudados, a fim de contribuir para consolidação da escrita alfabética e pleno desenvolvimento das competências leitoras, como fruto deste produto didático.

O professor por falta de tempo (a maioria dos docentes lotados na unidade escolar tem dupla jornada de trabalho na mesma escola e alguns deles em outra rede de ensino) e por estarem sobrecarregados, não conseguem se dedicar aos estudos, seja por meio de cursos de extensão, ou cursos de formação continuada. Muitos não conseguem se atualizar como gostariam a fim de entrar em contato com diferentes teorias que fundamentam as propostas de ensino na atualidade. Por isso, faz-se necessário dar condições para que eles possam receber orientações, formações nos espaços da escola.

É importante mencionar também, que o professor enfrenta inúmeros desafios no seu fazer pedagógico, por exemplo, muitos alunos com dificuldades não têm laudo. Por outro lado, outras crianças apresentam algum tipo de defasagem.

Há dificuldades para gerir a sala de aula que se apresenta dessa forma e, por isso, é preciso criar um espaço no ambiente escolar, para que aconteçam pautas formativas, ou que ocorra um momento de parada para a leitura de alguns dos pressupostos que fundamentam as ideias relacionadas às práticas educativas no cotidiano da escola.

Na tentativa de concretizar esse objetivo, foi produzido esse produto educacional, que apresenta inicialmente, os fundamentos de práticas de alfabetização em contexto de letramento, trazendo os conceitos e exemplos de como podem ser realizadas no dia a dia as práticas que possibilitam o letramento dos alunos.

Referente ao tema acima mencionado, a base teórica deste produto está embasado nos pressupostos de Soares, professora da Universidade Federal de Minas Gerais, falecida em janeiro de 2023.

Para a autora, os dois conceitos de alfabetização e letramento são distintos, porém são complementares e indissociáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2004, p.14)

Trata-se de assunto fundamental concernente ao ensino da língua materna, é importante que os professores alfabetizadores estejam familiarizados com esse tema e mais ainda, que dominem esses pressupostos, a fim de atuarem de modo a garantir o direito de aprendizagem dos alunos nesta etapa tão essencial da educação básica. Para tanto, é preciso que os sistemas de ensino e também as unidades escolares proporcionem aos educadores um espaço para a continuidade da formação em serviço, a fim de que reflitam a respeito dos desafios e das demandas, que surgem a cada momento no chão da sala de aula.

Em relação à formação continuada em serviço, Diaz e Peres esclarecem:

Formação continuada em serviço refere-se ao processo de desenvolvimento profissional que acontece no contexto do trabalho na escola. Pensando na formação como um processo permanente da vida do educador, cada um deve manter também uma rotina de estudos pessoais e pode buscar outros cursos que contribuam para sua atuação. Formação em serviço e autodesenvolvimento são, portanto, processos complementares e não excludentes. (Diaz e Perez, 2023, p.85)

Importante destacar também que a formação continuada em serviço está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/1996), especificamente abordada nos artigos 62 e 67, e que aponta que os sistemas de ensino devem oferecer condições, para que estas atividades relativas à avaliação e estudos, aconteça, inclusive, como declara o inciso V dentro da carga horária de trabalho.

As pautas formativas foram realizadas com todos os docentes da unidade escolar, entretanto demos ênfase para as turmas do 3º ano do Ensino Fundamental, o alvo desta pesquisa.

Sabemos que há muitas ofertas de cursos de formação continuada on-line e com valores bem módicos, muitos Congressos, Simpósios e palestras que tratam de temas relevantes para a prática docente. A participação nesses eventos é, sem dúvida, importante, porém muitas vezes, esses cursos e congressos ficam distantes do espaço escolar de cada comunidade escolar e algumas vezes não se aproximam dos problemas específicos vivenciados pelas escolas.

É no chão da sala de aula das escolas que se concentram as reais necessidades de alunos e professores. Essas precisam ser discutidas e analisadas, objetivando a reflexão e ação entre os envolvidos que ali estão atuando. Diaz e Perez (2023), afirmam que o ambiente escolar é o lugar ideal, onde deve acontecer a formação continuada dos profissionais da educação.

A respeito disso Imbernón declara:

paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais. (Imbernón, 2009, p. 34-35).

Sendo assim, a formação deve ter origem das reais necessidades desses lugares - escolas reais.

A leitura constitui-se em um importante instrumento para o exercício da cidadania. Nesse sentido, as práticas de letramento são fundamentais no processo de alfabetização, que trabalha as habilidades como decodificação e codificação para a sistematização do sistema da escrita alfabética, mas também o foco no trabalho voltado para as práticas sociais deve caminhar juntas neste processo. Soares considera que o termo letramento se refere ao “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas

sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p. 145).

Assim sendo, a introdução dos indivíduos no universo da leitura e da escrita está estritamente ligada à alfabetização e esta deve ser desenvolvida em contextos de letramento.

Este material didático relacionará os teóricos aqui explanados com as práticas educativas observadas no chão da escola e como o tema vem sendo tratado e realizado, para isso faz-se necessária a análise e a reflexão da prática docente.

O instrumento utilizado para a execução da proposta será a pauta formativa no HTPC, para que seja uma mola propulsora para promoção das mudanças nas ações educativas referentes à temática abordada.

Os temas tratados nesta pauta foram a leitura, a alfabetização e o letramento, questões que precisam ser bem compreendidas pelos docentes e foram de extrema importância para que as práticas pedagógicas fossem revistas e analisadas, uma vez que o trabalho com leitura deve ser feito de maneira sistemática.

De acordo com Assis e Viera (2022), o ensino da leitura requer ações planejadas e sistematizadas, com o objetivo de desenvolver estratégias que colaborem para o desenvolvimento das habilidades necessárias, para que o aprendiz possa ler um texto e tais ações devem ser feitas desde o período do ciclo de alfabetização e sucessivamente nos demais anos do Ensino Fundamental, a fim de assegurar aos alunos a progressão contínua no avanço dessas habilidades, que culminará na competência leitora.

O trabalho de leitura na escola, a ser considerado nas práticas de alfabetização e letramento, requer considerar que a competência leitora deve ser construída por meio da mobilização de habilidades e por intermédio de aprendizagem e da interação com o texto e o autor.

Assim sendo, ensinar a ler significa ensinar a abrir-se ao diálogo e à interação por meio do texto, não como um receptor passivo, mas como um sujeito engajado, que age com desenvoltura frente ao texto e que busca construir significados. A leitura constitui-se, portanto, como um processo dialógico e para desenvolver a competência leitora algumas habilidades devem ser sistematizadas desde a alfabetização. (Assis e Vieira, 2022, p. 82)

No desenvolvimento das habilidades leitoras, o papel do professor é fundamental, pois o mesmo atuará como mediador neste trabalho, que envolve o aluno e o texto, para que os discentes possam interagir neste processo e se posicionar frente ao que foi lido. Conforme já mencionado, fazer perguntas que

contribuam para a compreensão da mensagem do texto, de sua função, no caso das narrativas, das ações da protagonista, das escolhas feitas pelo autor etc.

O professor deve desenvolver a criticidade e o protagonismo do aluno, indo além de habilidades de decodificação e do letramento.

Tendo a escola a incumbência de realizar as práticas de leitura para o desenvolvimento das habilidades leitoras, é preciso destacar quais são estas habilidades e de que forma os docentes podem explorá-las em sala de aula na promoção de leitores competentes.

De acordo com Assis e Vieira (2022), podem ser listadas as seguintes: acionar os conhecimentos prévios, fazer previsões sobre o texto, verificar as hipóteses levantadas e se estas se sustentam ou não, produzir inferências, construir uma compreensão global do texto, além das habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e gêneros textuais.

Portanto, o professor constitui-se como mediador cujo trabalho consiste em contribuir para que o aluno possa integrar e selecionar informações que permitam uma interpretação global e coerente com o texto, a partir dos conhecimentos prévios de que dispõe, articulados ao texto. Outros elementos relevantes a serem considerados no processo de leitura e compreensão estão relacionados ao leitor e ao texto. O leitor necessita, a priori, ter um objetivo para a leitura, além de dominar alguns aspectos preditores sobre a atividade de ler, tais como: o conhecimento sobre o escrito e o como a escrita funciona, o conhecimento de mundo, além do desenvolvimento de uma postura ativa frente ao texto, considerando-se os aspectos sociocognitivos que envolvem o ato de ler. Por sua vez, o texto também apresenta peculiaridades relacionadas à sua função, à estrutura, à linguagem, ao modo de circulação, entre outras, que o aprendiz precisa dominar progressivamente. (Assis e Vieira, 2022, p. 83)

A proposta das pautas formativas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) tem como objetivo promover encontros para a discussão e reflexão dos professores referente às suas práticas de leitura em sala de aula e fomentar nos professores o desejo de transformarem suas ações pedagógicas em um contexto de letramento que atenda às novas demandas exigidas pela era digital.

Nesse sentido, é necessária a compreensão das mudanças que requerem outras habilidades e que transcendem a compreensão dos textos escritos, por isso, há de se considerar no eixo de leitura, as práticas de linguagem mediante textos multissemióticos, conforme preconiza a BNCC (2017).

O eixo leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de

trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais (Brasil, 2017).

A proposta da pauta de formação foi realizada em dois módulos, contendo três aulas no 1º e mais encontros no segundo, totalizando 06 encontros presenciais. Durante as reflexões propostas, houve atividades de leitura e reflexão sobre as práticas em sala de aula, bem como o planejamento e a elaboração de atividades de leitura e interpretação, que foram desenvolvidas pelos docentes.

### **7.2.1 Módulo 1 - Conceitos de Leitura, Alfabetização e Letramento e as práticas em sala de aula**

O primeiro encontro no HTPC aconteceu na sala de leitura e os professores refletiram acerca do conceito de leitura, a partir da ideia difundida por Paulo Freire no seu livro “A importância do ato de ler”.

#### **1º Momento**

A frase “A leitura do mundo precede a leitura da palavra” foi apresentada no *Power point*, com o auxílio do recurso da lousa digital, a proposta de reflexão sobre o seu sentido.

Durante o processo, alguns professores disseram o que achavam da frase e deram suas opiniões. Vários comentários e exemplos foram dados sobre o tema: como, por exemplo, sobre a necessidade de se considerar a realidade vivida como base para qualquer construção de conhecimento.

Uma docente declarou que era importante dar voz às crianças, pois elas enxergam o mundo e, mesmo não tendo o domínio da língua escrita, podem trazer contribuições, já que elas também fazem a leitura das situações que as cercam.

Após essa breve reflexão, foi realizada a leitura do texto de Ricardo Azevedo.

#### ***Aula de leitura***

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver

pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à-toa;  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém  
o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

Poema extraído do livro: AZEVEDO, Ricardo. *Dezenove poemas desengonçados*. São Paulo: Ática, 1999

A leitura foi realizada em voz alta.

Depois solicitamos aos docentes que relacionassem o poema com a frase proferida por Paulo Freire.

O texto poético possibilitou o estabelecimento de relações entre a afirmação de Freire e o poema. Foi possível relacionar o ato de ler a aspectos concretos da realidade, da natureza, a fatos que são vivenciados diariamente.

Dos docentes presentes, apenas um deles conhecia a obra. Foi um momento bastante proveitoso e até mesmo prazeroso para os professores.

Ao final da atividade, foi realizada uma avaliação pelos professores da prática realizada.

## 2º Momento

Em um segundo momento de formação em HTPC, o grupo de professores leu e refletiu a respeito do conceito de alfabetização e letramento, segundo a concepção da professora Magda Soares.

Foi apresentado o conceito de alfabetização e letramento do livro *Alfabetrar*. A apresentação foi realizada mediante o uso do *Power point*.

Esse momento teve a participação massiva dos professores, porque houve um interesse muito grande, em particular, pelas docentes contratadas.

Ressaltou-se o significado do conceito e da importância da discussão proposta por Soares a esse respeito.

Após a apresentação dos conceitos, houve a exemplificação de como relacionar estes dois conceitos na prática cotidiana da sala de aula. Pedimos aos docentes que elencassem os aspectos que estão relacionados à alfabetização e ao letramento e de como se interrelacionam.

Solicitamos aos professores que se organizassem em duplas ou trios para planejar uma atividade simples, que envolvesse a prática de alfabetização e letramento, durante tempo determinado e que, em seguida, as duplas descrevessem o que haviam discutido. Foi uma atividade cujo objetivo era ilustrar como os dois conceitos caminham juntos.

Foram bastante produtivas as reflexões a respeito dos conceitos, pois cada professor pôde comentar as particularidades de suas turmas.

Pedimos a eles que dessem exemplos de situações que explorassem o letramento.

Um dos professores disse que poderiam apresentar poemas ou músicas como a *Foca*, de Vinícius de Moraes e, a partir da canção, propor aos alunos do 3º ano uma pequena ficha sobre o animal, com informações simples como tempo de vida, peso e outros dados sobre o mamífero.

Foi mencionado pelo professor que, em sua turma, especificamente, a sala do 3º ano de projeto que apresentava as hipóteses de escrita nos níveis: pré-silábico, silábico sem valor e silábico com valor sonoro, que o trabalho deveria ser realizado mediante a oferta abundante de textos como cantigas e parlendas como “ Um dois, feijão com arroz”, “ Hoje é domingo” e outras, para o despertar da consciência

fonológica das crianças e também discutir o que tematizavam os textos, pois esse procedimento os ajudaria perceber as características do sistema de escrita alfabética.

### **3º momento**

Num terceiro momento do encontro, foi discutido o conceito de Ângela Kleiman de leitura, visto como um processo cognitivo e social e que abarca as habilidades de decodificação e de letramento.

Foi oportunizado aos professores discutir o significado das palavras cognição e social e suas implicações sobre o processo de leitura. Foi um momento de reflexão tanto do conceito como da prática.

Alguns professores comentaram a respeito do processo ligado à técnica e da necessidade de explicar que se lê da esquerda para a direita. Quanto ao aspecto cognitivo foram dados diversos exemplos, no entanto, quanto à questão social, os docentes não deram nenhum exemplo.

Esse fato chamou nossa atenção, deixando exposta a necessidade de retomar esse aspecto em outro momento de formação.

Depois da conversa, foi apresentada a tabela das habilidades de decodificação e letramento. Após a leitura, abriu-se a discussão para que os professores fizessem suas considerações sobre cada uma delas e relacionassem às práticas.

Durante a discussão, uma das professoras disse que:

*Geralmente, quando planejo as atividades para os meus alunos não penso nas habilidades que serão desenvolvidas, ou pelo menos não dessa forma explícita e organizada, porém sei o que quero deles.*

Quanto a esse comentário da professora, podemos estabelecer relação com o que diz Freire (2002), numa perspectiva de análise crítica sobre a própria prática pedagógica. Segundo ele (p.19): “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.”

A fala da professora expõe algo comum a vários professores, pois o processo fica um pouco automatizado pelo professor. Trata-se de um saber que vem da experiência, da prática e que passa a ser incorporado naturalmente.

Uma outra professora disse que:

*depois da elucidação dessa tabela, comecei a observar que cada atividade proposta no livro didático estava atrelada a uma habilidade. Não me atentava a isso.*

De acordo com Imbernón (2016, p.157), ao tratar da formação nas escolas, ele considera o enfoque adequado:

aquele que se baseia em um grupo que entra em um processo onde predomina a reflexão deliberativa em um modelo investigativo com o qual o professorado elabora suas próprias soluções em relação com as situações problemáticas práticas com que se deparam em sua prática profissional.

A formação na escola despertou na professora a consciência do tipo de trabalho que realizava – ela estabeleceu relação com o que fazia a partir do livro (reproduzia o que era colocado pelo livro, sem que tivesse consciência do porquê fazia).

Após esse momento, foi pedido aos professores que respondessem as seguintes questões:

Tenho utilizado as habilidades de decodificação e letramento apenas nas aulas de Língua Portuguesa?  
Como inserir as habilidades de letramento nas aulas de outras áreas como Geografia, História e Ciência como professores polivalentes?

A partir das respostas obtidas, conversamos sobre como essas habilidades vêm sendo trabalhadas em sala de aula.

Durante as conversas, observamos que umas atividades são mais utilizadas em detrimento de outras e ainda que, alguns docentes não pensavam de forma sistematizada nas habilidades, no momento da elaboração de suas atividades. Percebemos que há um pensar subjacente à atividade e que revela a preocupação do professor com o que faz.

Na sequência, foi proposta a divisão em grupos para a elaboração de atividades, com o propósito de utilizar as habilidades de decodificação e letramento apresentadas na pauta formativa. Os professores preferiram se unir por segmentos para, posteriormente, poderem utilizar as sugestões de atividades em suas aulas.

Na ênfase dada por Imbernón (2016), a formação é entendida como um processo

de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-la, e não como um conjunto de papéis e funções que são aprimoradas através de normas e regras técnicas normalmente passíveis de ser generalizadas. E deverá levar em conta a formação inicial e a experiência da equipe docente e de cada uma das pessoas que a compõem assim como as atividades de formação nas quais, como grupo e individualmente, se tenha participado antes (Imbernon,2016, p.157).

O diálogo e a reflexão permearam as ações da pauta formativa, estando presentes a todo instante.

**Tabela 10 - Habilidades de Decodificação e Letramento**

Habilidade de decodificação	Habilidades de letramento
Conhecer a direção da escrita, saber que em nossa cultura escrevemos da esquerda para a direita;	Localizar uma informação explícita – aquelas que decorrem de perguntas: o quê? Onde? Quando? Com quem?
Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação;	Inferir informações em diferentes gêneros;
Identificar letras do alfabeto;	Estabelecer relação entre elementos de referência, isto é, dos elementos que contribuem para que o leitor saiba sobre o que o texto está falando.
Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras;	Estabelecer relações lógico-discursivas (tempo, lugar, oposição, adição, causa e consequência);
Relacionar a palavra à figura;	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e seus modos de apresentação.
Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas;	Identificar tese defendida no texto;
Identificar palavras e frases novas a partir de pistas como a primeira letra;	Identificar argumentos usados para comprovar tese;
Reconhecer textos pelo seu formato gráfico;	Identificar gênero (se é uma notícia ou reportagem, artigo ou resenha);

Fonte: Tabela Adaptada do Caderno do Professor da CEALE, (Centro de Alfabetização Leitura e Escrita) do MEC.

### 7.2.2 Módulo 2 – Elaboração de atividades de leitura e interpretação, a partir das habilidades de Decodificação e Letramento

No primeiro encontro desse módulo, foram divididos os grupos por segmento, uma vez que os docentes assim preferiram.

As turmas realizaram os encontros de formação juntamente com os seus colegas de segmento, exceto um ou outro, mas a maioria conseguia fazer o horário de trabalho pedagógico coletivo com seus pares.

Previamente, solicitamos que trouxessem textos de diversos gêneros textuais e de outras áreas do conhecimento como História, Geografia e Ciência, por exemplo para elaborarem as atividades utilizando as habilidades estudadas e discutidas na pauta anterior.

Os educadores trouxeram suas sugestões de textos, uns impressos, outros com os arquivos no celular e outros no *notebook*. E a partir daí, iniciaram a construção das atividades, foi fornecida a tabela impressa com as habilidades para os grupos, eles observaram quais habilidades poderiam ser trabalhadas com base nos textos escolhidos.

O que determinaria o uso de uma habilidade em detrimento de outra, seria o texto, já que as questões a serem produzidas deveriam emergir do texto base, eixo central para a elaboração das atividades, conforme a concepção de Magda Soares.

Ao elaborar as suas questões, o professor vai à procura, investiga, busca.

De acordo com Freire (2022), ensinar requer pesquisa, já que a prática pedagógica deve ser constantemente aprimorada, por meio da pesquisa, e o educador é também um pesquisador que busca sempre melhorar sua prática e compreender melhor os processos de ensino e aprendizagem.

Acompanhamos toda a elaboração, transitando pelos grupos, ora sanando as dúvidas, ora fazendo intervenções a respeito do desenvolvimento da atividade, para que o propósito dessa ação pedagógica fosse concretizado.

Observamos que alguns professores estavam com dificuldades na execução da proposta da atividade, pois quando elaboravam as questões de compreensão do texto, faltava-lhes a familiaridade com algumas habilidades para relacionar a questão com a habilidade, provavelmente por utilizarem materiais didáticos prontos, como livros didáticos e originárias de *sites* da internet.

Cada grupo se organizou de uma forma, uns utilizaram os *Chromebook* e outros fizeram anotações à tinta em seus cadernos, para depois fazerem a digitação da atividade proposta pelo grupo.

Ainda nesse encontro, após a finalização das atividades, conversamos sobre a experiência do trabalho em grupo, a percepção que tiveram a respeito do trabalho em equipe e com a experiência de construção de questões com ênfase nas habilidades de decodificação e letramento, foi positiva para todos os grupos, ou seja, tanto para os professores dos primeiros, segundos, terceiros, quartos e quintos anos.

Com relação aos terceiros anos, eles foram divididos em 2 grupos diferentes. O primeiro grupo realizou o HTPC pela manhã e o outro grupo de professores, à tarde. Os dois grupos se esforçaram bastante, entretanto o grupo da manhã ficou desfalcado, pois um docente estava ausente devido a uma folga já programada para tratar de um assunto particular. Apesar disso, o grupo atendeu a proposta com um bom resultado.

O grupo optou por um texto literário "A Borboleta e a Chama", um conto que explora temas como desejo, atração e autodestruição. No texto, uma borboleta é atraída pela luz de uma chama, simbolizando um desejo irresistível e perigoso. Apesar dos avisos e do instinto de autopreservação, a borboleta não consegue resistir à atração pela chama e acaba se queimando, ilustrando como os desejos intensos podem levar à própria destruição. O conto pode ser interpretado como uma metáfora para situações em que as pessoas se deixam levar por impulsos e paixões, ignorando os riscos e as consequências de suas ações.

Esse grupo de professores trabalhou as habilidades de letramento, identificação do gênero do discurso, localização de informações explícitas, estabelecimento de relações lógicas e relações de elementos de referência e referentes à decodificação. Eles relacionaram letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras e identificaram o número de sílabas de uma palavra.

Já o outro grupo estava completo com docentes do 3º ano e uma docente do 4º ano, participante do mesmo horário pedagógico coletivo (HTPC). Eles realizaram a atividade utilizando um texto informativo voltado para a área de Ciências, para essa tarefa usaram o texto informativo "Matam ou engordam"? O texto discute o papel dos microrganismos na saúde humana, destacando tanto os aspectos negativos quanto positivos. Os micróbios e bactérias, presentes em nosso corpo, desempenham funções cruciais no processo digestivo, na produção de vitaminas e na defesa contra patógenos. No entanto, algumas bactérias podem causar aborrecimentos e até algumas doenças graves.

. Para contemplar as habilidades de letramento utilizaram as habilidades: identificação do tema do texto, de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, estabelecer relações de repetições ou substituições de palavras que dão continuidade ao texto, identificar a finalidade do texto e identificar o efeito de sentido mediante o uso da pontuação

O trabalho ficou bastante produtivo, pois ficou evidente que há muitas possibilidades para desenvolver as competências leitoras, inclusive em uma ação interdisciplinar.

Nos segundos e terceiros encontros, foram feitas as socializações das atividades realizadas. Os grupos compostos em cada Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) realizaram suas apresentações para os seus colegas.

Todos os segmentos realizaram as atividades de leitura e compreensão de textos com base na tabela de habilidades.

Foi muito proveitoso, pois um grupo do 3º ano da tarde escolheu um texto informativo de Ciências enquanto o grupo da manhã escolheu um texto literário.

Após as apresentações, houve sugestões dos colegas para que introduzissem outras habilidades, como por exemplo, no texto “Matam ou engordam”, poderiam ter sido exploradas as palavras do texto: “essenciais, desapontado, benéficos”, para inferência do sentido desses vocábulos, a fim de ampliar o vocabulário dos alunos.

E no texto da “A Borboleta e a chama” foi sugerida também a inserção da inferência de palavras como “rente, chamuscadas e agonizante” para aumentar o vocabulário e propiciar melhor compreensão do texto.

Foi sugerida ainda a ideia de que os diálogos presentes no texto poderiam servir de apoio para o entendimento dos sinais de pontuação, como o travessão, que faz a introdução das falas dos personagens no texto narrativo.

Por fim, foram dadas indicações de leituras.

### **Sugestão de leitura**

Assis, F. C. de A. S., & Vieira, M. S. de P. (2022). Práticas de leitura na alfabetização: o trabalho com habilidades de leitura em sala de aula. **Revista Brasileira De Alfabetização**, (17). <https://doi.org/10.47249/rba2022620>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

MOURA, A. A. V. de; MARTINS, L. R. **A mediação da leitura**: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, S. M. et al.(Orgs.). **Leitura e Mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler: Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

As ações relativas às práticas de leituras foram realizadas por meio da execução do projeto proposto pela Secretaria de Educação do município, o trabalho foi muito bem desenvolvido com os docentes e alunos do 3º ano dos anos iniciais, pois fomentaram o prazer pela leitura, desenvolveram atividades interdisciplinares, bem como o desenvolvimento de competências leitoras, tendo sido produtivas.

### 7.3 Ações realizadas

#### Entrevistando um nativo da África no espaço escolar

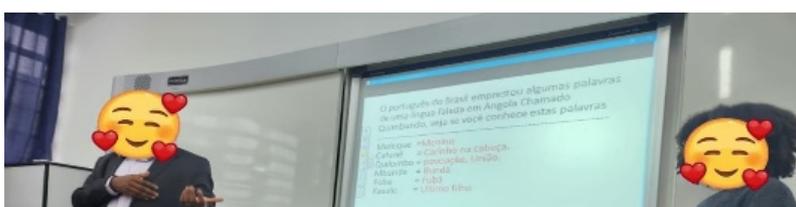
Uma prática de leitura bem significativa foi a entrevista com pai de uma aluna da escola, pois o ele é de origem africana, natural de Angola e residente no país há poucos anos.

Foi realizado um Cronograma de apresentação durante a aula na sala de leitura para que as turmas pudessem ter a experiência de ouvir, conhecer um pouco dos costumes do continente africano de forma descontraída e informal.

O convidado trouxe imagens e curiosidades que deixaram os alunos encantados, o próprio sotaque lusitano permitiu às crianças o contato com outra forma de falar, ou seja, nesse caso, o português de Portugal, já que Angola é um dos países africanos de fala portuguesa, assim como Moçambique e outros.

Aprender é um ato do conhecimento da realidade concreta, Isto é, da situação real vivida pelo educando, Só se tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica. (Libâneo, 1985, P 24).

**Figura 2** - Entrevista com um angolano, pai de aluna.



Fonte: Pesquisadora, 2023

### 7.3.1 Representatividade por intermédio de pesquisas sobre Personalidades Negras

Outra prática de leitura desenvolvida em uma turma do terceiro ano foi a pesquisa sobre as personalidades negras em diversas áreas da atividade humana. A docente utilizou o recurso e a disponibilidade do *cromebook* da escola para os discentes escolherem estas personalidades que contribuíram, ou contribuem para a sociedade seja no Brasil ou no mundo. Houve vários momentos de conversas e reflexão sobre a importância das pessoas negras selecionadas nas pesquisas.

Toda a mediação foi feita pela professora que auxiliou as crianças nesta tarefa e, após a escolha das personalidades, foi proposto aos alunos a execução de um álbum como um produto final para exposição da Mostra cultural na unidade escolar.

O princípio básico que se deriva desses objetivos e funções da escola contemporânea é facilitar e estimular a participação ativa e crítica dos alunos as diferentes tarefas que desenvolvem nas aulas e que constitui o modo de viver da comunidade democrática de aprendizagem. (Gomez, 2008, p 26).

**Figura 3** -Painel das Personalidades negras



Fonte: Pesquisadora, 2023.

### **7.3.2 Desenvolvendo habilidades artísticas com a Técnica do Desenho Raspado**

Para o desenvolvimento desta atividade, dois docentes uniram-se para a execução dessa atividade. A princípio fizeram a leitura do livro “Alafíá” com os alunos em sala de aula, depois iniciaram rodas de conversa para dar voz aos alunos e permitirem um ambiente de liberdade de expressão.

Após a leitura e atividades de letramento para a compreensão, o texto base foi utilizado para a realização da atividade artística da técnica do desenho raspado.

A escola forneceu os materiais aos docentes para que o trabalho fosse executado e dessa forma os professores fizeram com seus alunos os trabalhos que posteriormente seriam expostos na Mostra cultural da escola.

Em seu livro “O texto em sala de aula”, Geraldi declara que o ensino de língua materna se baseia em três práticas, são elas: a leitura dos textos, a produção e a análise linguística. Na Ação pedagógica aqui descrita, houve a observância de dois princípios, a leitura e a produção do desenho, vistas como práticas de leitura e de produção textual imagética. Segundo Geraldi (p.75) “um texto pode ser pretexto para dramatização, ilustrações, desenhos e produção de outros textos...”

**Figura 4-** Técnica do desenho Raspado



Fonte: Pesquisadora, 2023.

### 7.3.3 Conhecendo o continente Africano por meio das bandeiras

Para o desenvolvimento desta atividade, duas professoras reuniram-se para a realização desse trabalho. A princípio fizeram a leitura do livro “Alafiá” com os alunos em sala de aula e também no espaço da sala de leitura, com a finalidade de fruição. A leitura do conto Alafiá foi realizada com o objetivo de despertar o gosto e o prazer de ler. Conforme Geraldi (p.76) “prazer me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço de incentivo à leitura”.

Posteriormente a essa atividade, as professoras, cada qual em suas salas e com suas respectivas turmas, abordaram a questão geográfica do continente africano, mediante o uso da lousa digital mostraram aos discentes o mapa da África e explicaram a divisão do país e também através de pesquisas em sala de aula, as crianças conheceram as bandeiras. Muitos alunos desconheciam o fato de a África ser um continente com mais de 50 países.

Durante as conversas, algumas crianças lembraram de países africanos como Camarões, que estiveram na chave de grupo do Brasil, na Copa do Mundo em 2022 disputada no Qatar.

Os alunos escolheram as bandeiras e a confecção delas foi feita em pequenos grupos durante as aulas sob a orientação e mediação docente.

**Figura 5-** Bandeiras Africanas



Fonte: pesquisadora, 2023.

#### **7.3.4 Ampliando o vocabulário mediante as palavras de origem africana**

Na sala de projeto do 3º ano, a professora sugeriu às crianças o trabalho com as palavras de origem africana, retiradas do livro trabalhado no segmento do 2º ano, “A África que a gente fala”, a fim de conhecerem esse aspecto semântico para a ampliação lexical dos alunos.

A partir das palavras, Manga, Canga, fubá e Fuzuê foi realizado o desenvolvimento de habilidades voltadas para a alfabetização no campo da exploração dos sons das palavras, bem como atividades referentes ao letramento mediante a compreensão dos contextos que envolvem os vocábulos.

Foram realizadas rodas de conversas com os discentes, para que falassem a respeito das palavras do texto, a fim de expressarem o seu conhecimento sobre a temática. Como diz Freire “a leitura do mundo precede a palavra”, portanto valorizar o conhecimento prévio que o aluno tem a respeito de qualquer tema a ser trabalhado é extremamente importante para o desenvolvimento da aula.

Nesse sentido, corroborando com o conceito de leitura de Geraldí, a leitura foi realizada com a finalidade de obter informações, entretanto mais importante foi o tratamento dado às informações extraídas do texto. O uso dessas informações foi alvo de preocupação dos docentes.

Algumas perguntas surgiram: como aplicar as informações no cotidiano das crianças, não apenas com a finalidade de ampliação de repertório, mas também para que compreendessem a contribuição da cultura africana na nossa língua portuguesa. A resposta foi: fazer uma exposição com os objetos representados por essas palavras na Mostra Cultural da escola.

**Figura 6** - Palavras de origem africana



Fonte: Pesquisadora, 2023.

### 7.3.5 Apreciando a manifestação cultural de Capoeira na Mostra Cultural

A capoeira é uma das manifestações da cultura afro e que, concretamente, está presente na escola, pois o grupo de capoeira do bairro usa a quadra da escola, duas vezes por semana, à noite, após o período de utilização do espaço escolar para a realização dessas aulas com os alunos de nossa unidade escolar. Foi então enviado um convite ao mestre de capoeira para que apresentasse uma roda com os alunos da escola. Todos participaram, brincaram e se divertiram, no dia da Mostra cultural, que ocorreu no dia 01 do mês de dezembro de 2023.

O fechamento das atividades foi um momento de interação das crianças, professores, familiares e toda a comunidade escolar, como também um espaço para a apreciação e reflexão da cultura afro-brasileira apresentada na forma de expressão corporal da capoeira.

A aprendizagem na escola deve se provocar a relação ativa e criadora dos indivíduos e grupos com a cultura popular da comunidade em geral e da comunidade local, em particular. Nesta concepção, a escola deve se preocupar em estabelecer Pontes entre a cultura acadêmica tradicional, a cultura dos alunos alunas e a cultura que se está criando na comunidade social atual. Mesma linha por isso, o currículo deve ser um meio a vida e Ação, de modo que os indivíduos construam e reconstruam o significado de suas experiências. (Gomez, 2008, p.92)

Em outro momento, os professores realizaram rodas de conversas com as crianças para que eles pudessem falar a respeito da apresentação, suas impressões e considerações, dando voz aos alunos e com a mediação do docente mostrar as crianças que a capoeira é uma manifestação cultural e que expressa uma dança de origem africana.

Assim sendo, a realização desse projeto de leitura Página a Página desenvolvido na escola, proporcionou um olhar e ações interdisciplinares, já que juntamente com a leitura foi possível dialogar com outras áreas do conhecimento como: História, Geografia e Arte.

Houve também ações em outros segmentos como no segundo ano, no quarto e no quinto ano, bem significativas, no entanto, para esta pesquisa, fizemos um recorte das atividades elaboradas pelos docentes das turmas dos terceiros anos.

Desse modo, as atividades de leitura aqui descritas foram importantes e tiveram forte participação dos discentes no processo de aprendizagem e mediante o

protagonismo infantil, a escola propiciou um ambiente de colaboração, que consideramos de suma importância para a promoção de movimentos de transformação, mesmo a pedagogia não sendo vista como a determinante na instrumentalização das mudanças. Saviani (2008), afirma que "ainda que secundário nem por isso deixa de ser instrumento importante e às vezes, decisivo no processo de transformação da sociedade." (Saviani, 2008, p.117).

**Figura 7-** Apresentação de capoeira



Fonte: pesquisadora, 2023.

## **8. PRODUTO EDUCACIONAL – PAUTAS FORMATIVAS E ATIVIDADES**

**Instituição:** Universidade Metropolitana de Santos

**Programa:** Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental

**Nível:** Mestrado

**Área de conhecimento:** Ensino

**Área de concentração:** Práticas Docentes no Ensino Fundamental

**Linha de Pesquisa:** Práticas Docentes

**Macroprojeto de pesquisa e desenvolvimento:**

**Título da dissertação:** PRÁTICA DOCENTE DE LEITURA EM SALA DE AULA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – UM DESAFIO PARA COORDENADORES E PROFESSORES

**Autor(a):** Rosângela de Oliveira Matos

**Orientador(a):** Prof.<sup>a</sup> Dra. Irene da Silva Coelho

**Tipo de Produto Educacional:** Letramentos na escola - pautas formativas para professores em HTPC e sugestões de atividades de leitura

**Público-alvo:** Professores do 3º ano dos anos iniciais

**Descrição:** As pautas formativas abordam o tema leitura, alfabetização e letramento. Este produto educacional foi organizado em dois módulos, a fim de subsidiar o trabalho dos docentes e provocar reflexões a respeito das práticas de leitura realizadas em sala de aula. O material de texto oferece também sugestões de atividades para o desenvolvimento de habilidades leitura e de letramento, inclusive habilidades de decodificação.

Divulgação: Ex: Formato digital

**URL :** Portal EduCAPES

**Link da Unimes:**

**Ficha catalográfica:**

## RESUMO

Este produto educacional é resultado da pesquisa realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos e tem o objetivo de propor reflexões a respeito das práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula, bem como fortalecer as ações de alfabetização e letramento dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em especial dos alunos matriculados no 3º ano. O ponto de partida para esta proposta diz respeito às dificuldades de leitura e compreensão de textos dos alunos do 3º ano. Dificuldades que emergiram durante a sondagem realizada pelos professores no início do ano letivo, bem como os resultados obtidos na Avaliação Diagnóstica da rede de ensino de Praia Grande, realizada no mês de Abril de 2023. Diante dos resultados obtidos, vimos a necessidade de propor discussões sobre as práticas de leitura e letramento, uma vez que a maioria dos profissionais que atendiam aos 3º anos, tinham pouco tempo no exercício do magistério e também na unidade escolar. Na tentativa de ajudá-los a refletir sobre suas práticas e também oferecer-lhes subsídios sobre os processos de aquisição da linguagem escrita, da leitura, da alfabetização, optamos por produzir pautas formativas no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Durante esse processo, propusemos a análise e discussão dos dados apresentados na tabulação das avaliações diagnósticas a fim de juntos encontrarmos caminhos para sanar as dificuldades observadas. Deram suporte teórico a essas pautas formativas, Alarcão, Magda Soares, Angela Kleimam, Paulo Freire e alguns outros.

**Palavras-chave:** alfabetização; leitura; letramento; habilidades; formação.

## APRESENTAÇÃO

Este material é o resultado de uma pesquisa do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental, intitulada **Letramentos na escola - pautas formativas para professores em HTPC e sugestões de atividades de leitura.**

A proposta deste produto educacional tem como objetivo oferecer aos professores não apenas os conceitos de Leitura, Alfabetização e Letramento, mas também a reflexão a respeito de suas práticas em sala de aula, relacionando a teoria ao cotidiano do chão da escola e promovendo situações desafiadoras para o conjunto de professores para que produzissem aulas, materiais didáticos que fossem ao encontro das necessidades de aprendizagem de seus alunos. Por meio desse material sugerimos também atividades com diferentes objetivos visando à aquisição da competência leitora. Também descrevemos as ações que contribuíram para a apropriação de procedimentos de um leitor crítico.

Os professores da escola, em sua maioria, têm dupla jornada de trabalho, alguns na mesma escola e outros em outra rede de ensino. Essa sobrecarga por vezes os impede de ter disponibilidade para dedicar-se aos estudos, seja em cursos de extensão, ou cursos de formação continuada. Assim, a solução encontrada diante da realidade da escola e das necessidades dos alunos, criamos este espaço nos HTPC para que pudessem ter contato com as diferentes teorias que fundamentam as propostas de ensino na atualidade. Por isso, as pautas formativas transformaram-se em momentos de reflexão, discussão, produção compartilhada e colaborativa para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem no espaço da escola.

Na tentativa de concretizar esse objetivo, foi produzido esse material que, apresenta inicialmente os fundamentos de práticas de alfabetização em contexto de letramento, trazendo os conceitos e exemplos de como podem ser realizadas no dia a dia, as práticas que possibilitam o letramento dos alunos.

Referente ao tema acima mencionado, a base teórica deste produto está alicerçado na teoria da educadora e autora de diversos livros e artigos, que versam a respeito da temática, a professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais, Magda Soares.

Para a autora, os dois conceitos de alfabetização e letramento são distintos, porém são complementares e indissociáveis.

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (Soares, 2004, p.14)

Trata-se de assunto fundamental concernente ao ensino da língua materna. É importante que os professores alfabetizadores estejam familiarizados com esse tema e mais ainda, que dominem esses pressupostos, a fim de atuarem de modo a garantir o direito de aprendizagem dos alunos nesta etapa tão essencial da educação básica. Para tal, é preciso que os sistemas de ensino e também as unidades escolares proporcionem aos educadores um espaço para a continuidade da formação em serviço, para que reflitam a respeito dos desafios e das demandas, que surgem a cada momento no chão da sala de aula. Em relação à formação continuada em serviço, Diaz e Peres esclarecem.

Formação continuada em serviço refere-se ao processo de desenvolvimento profissional que acontece no contexto do trabalho na escola. Pensando na formação como um processo permanente da vida do educador, cada um deve manter também uma rotina de estudos pessoais e pode buscar outros cursos que contribuam para sua atuação. Formação em serviço e autodesenvolvimento são, portanto, processos complementares e não excludentes. (Diaz e Perez, 2023, p.85)

Importante destacar também que a formação continuada em serviço está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, Lei nº 9.394/1996), especificamente abordada nos artigos 62 e 67, e que os sistemas de ensino devem oferecer condições para que estas atividades relativas à avaliação e estudos aconteça, inclusive, como declara o inciso V dentro da carga horária de trabalho.

Sabemos que há muitas ofertas de cursos de formação continuada *online* e com valores bem módicos, muitos Congressos, Simpósios e palestras que tratam de temas relevantes para a prática docente. A participação nesses eventos é, sem dúvida, importante, porém muitas vezes, esses cursos e congressos ficam distantes do espaço escolar de cada comunidade escolar e algumas vezes não se aproximam dos problemas específicos vivenciados pelas escolas.

É no chão da sala de aula das escolas que se concentram as reais necessidades de alunos e professores. Essas precisam ser discutidas e analisadas, objetivando a reflexão e ação entre os envolvidos que ali estão atuando. Diaz e Perez (2023), afirmam que o ambiente escolar é o lugar ideal, onde deve acontecer a formação continuada dos profissionais da educação.

A respeito disso Imbernón declara:

paradoxalmente, há muita formação e poucas mudanças. Talvez seja porque ainda predominem políticas e formadores que praticam com afinco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com um predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos, estejam onde estiverem, distante dos problemas práticos reais. (Imbernon, 2009, p. 34-35).

Sendo assim, a formação deve ter origem nas reais necessidades desses lugares - escolas reais.

A leitura constitui-se assim em um importante instrumento para o exercício da cidadania. Nesse sentido, as práticas de letramento são fundamentais no processo de alfabetização, que trabalha as habilidades como decodificação e codificação para a sistematização do sistema da escrita alfabética, mas também o foco no trabalho voltado para as práticas sociais, devem caminhar juntas neste processo.

Soares considera que o termo letramento se refere ao “estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, participam competentemente de eventos de letramento” (2002, p. 145).

Assim sendo, a introdução dos indivíduos no universo da leitura e da escrita está estritamente ligada à alfabetização e esta deve ser desenvolvida em contextos de letramento.

Ainda a respeito do conceito e ensino de leitura, a BNCC preconiza que o desenvolvimento do trabalho deve ser realizado com base não apenas nos textos verbais, mas também nos textos multissemióticos.

[...]a leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão (BRASIL, 2018, p. 70).

Este trabalho foi desenvolvido no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo a fim de disseminar e fomentar a reflexão a respeito das práticas de leitura realizadas e promover ações inovadoras para o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de textos.

Por isso, é necessário que a escola promova espaço para o diálogo, a fim de que os educadores tenham voz e, conseqüentemente, atuem de maneira efetivamente crítica.

O professor não pode agir isoladamente na sua escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores têm o seu contexto próprio, a escola, esta tem de se organizar de modo a criar condições de reflexividade individuais e coletivas. Vou ainda mais longe. A escola tem de se pensar a si própria, na sua missão e no seu modo como se organiza para a cumprir. Tem também ela, de ser reflexiva. (Alarcão, 2011, p.47).

## INTRODUÇÃO

A reflexão a respeito da temática tratada neste plano de ensino: a leitura, a alfabetização e o letramento, são questões que precisam ser bem compreendidas pelos docentes e também é de extrema importância que as práticas pedagógicas sejam revistas e analisadas, uma vez que o trabalho com leitura deve ser feito de maneira sistemática. De acordo com Assis e Vieira (2022) o ensino da leitura requer ações planejadas e sistematizadas com o objetivo de desenvolver estratégias que colaborem para o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aprendiz possa ler um texto e tais ações devem ser feitas desde o período do ciclo de alfabetização e sucessivamente nos demais anos do ensino fundamental, a fim de assegurar aos alunos a progressão contínua no avanço dessas habilidades, que culminará na competência leitora.

O trabalho de leitura na escola, a ser considerado nas práticas de alfabetização e letramento, requer considerar que a competência leitora deve ser construída por meio da mobilização de habilidades e por intermédio de aprendizagem e da interação com o texto e o autor.

Assim sendo, ensinar a ler significa ensinar a abrir-se ao diálogo e à interação por meio do texto, não como um receptor passivo, mas como um sujeito engajado, que age com desenvoltura frente ao texto e que busca construir significados. A leitura constitui-se, portanto, como um processo dialógico e para desenvolver a competência leitora algumas habilidades devem ser sistematizadas desde a alfabetização. (Assis e Vieira 2022, p. 82)

No desenvolvimento das habilidades leitoras, o papel do professor é fundamental, pois o mesmo atuará como mediador neste trabalho, que envolve o aluno e o texto, para que os discentes possam interagir neste processo, que se posicionem frente ao que foi lido, fazendo-lhes perguntas que contribuam para a compreensão da função exercida pela obra e a mensagem contida nela em uma atitude protagonista, que vai além da decodificação do código da língua materna.

Tendo a escola a incumbência de realizar as práticas de leitura para o desenvolvimento das habilidades leitoras, é preciso destacar quais são estas habilidades e de que forma os docentes podem explorá-las em sala de aula na promoção de leitores competentes. De acordo com Assis e Vieira (2022) podem ser listadas as seguintes: acionar os conhecimentos prévios, fazer previsões sobre o texto, verificar as hipóteses levantadas, se sustentam ou não, produzir inferências,

construir uma compreensão global do texto, além das habilidades relacionadas à leitura de palavras, frases e textos de gêneros textuais.

No exercício da função de Assistente Técnico Pedagógico (ATP), acompanhava o trabalho docente, tanto verificando os registros (semanários dos professores) e planos de aula, quanto nas visitas em sala de aula, sempre com um olhar atento às necessidades vivenciadas pelos docentes e discentes e, no intuito de aprimorar as práticas e refletir sobre as ações realizadas ao longo dessa pesquisa, procurei trazer e relacionar os fundamentos teóricos de leitura, alfabetização e letramento para discussão, a fim de promover mudanças nas práticas executadas, bem como fomentar no educador a busca por mudanças tão necessárias, a fim de atender as expectativas de aprendizagem dos educandos, não apenas isso, mas também incentivá-los e encorajá-los a mergulharem no universo da leitura e para novas descobertas, que envolviam as relações entre leitura e escrita na perspectiva do letramento.

As pautas formativas foram realizadas com todos os docentes da unidade escolar, entretanto demos ênfase para as turmas do 3º ano do ensino fundamental, que foram os participantes desta pesquisa.

A proposta da pauta de formação foi realizada em dois módulos, contendo três momentos no 1º e mais 3 encontros no segundo, totalizando 06 encontros presenciais. Nos encontros foram planejadas e elaboradas atividades de leitura e compreensão pelos docentes.

## **OBJETIVO GERAL**

A proposta das pautas visaram promover encontros para a discussão e reflexão dos professores referentes às suas práticas de leitura em sala de aula e fomentar o desejo de transformarem suas ações pedagógicas em contextos de letramento que atendessem as novas demandas do momento – dos alunos dos 3º anos e também aquelas exigidas pela sociedade pós-moderna.

## MÓDULO 1 - CONCEITOS DE LEITURA, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO E AS PRÁTICAS EM SALA DE AULA.

### 2.1. Objetivos

- Refletir a respeito do conceito de leitura, a partir das ideias apresentadas por Paulo Freire e Ângela Kleimam.
- Refletir a respeito do conceito de Alfabetização e letramento segundo Madgda Soares
- Relacionar as concepções teóricas às práticas de leitura desenvolvidas em salas de aula.

### Conteúdo

Nesse módulo, as pautas formativas foram divididas em 3 encontros:

O primeiro encontro de HTPC aconteceu na sala de leitura e os professores refletiram acerca do conceito de leitura a partir da ideia difundida por Paulo Freire no seu livro “A importância do ato de ler”.

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra” foi apresentada no *Power point* com o auxílio do recurso da lousa digital. O propósito era fazer emergir reflexões sobre a realidade vivida como base para qualquer construção de conhecimento. Mediante a esta afirmação motivamos os professores a comentar o sentido do enunciado. Assim como nos “círculos de cultura” promovidos por Paulo Freire que ofereciam a oportunidade de debate, de problematização, de conscientização.

No círculo de cultura, a rigor, não se ensina, aprende-se em “reciprocidade de consciências”; não há professor, há um coordenador, que tem por função dar as informações solicitadas pelos respectivos participantes e propiciar condições favoráveis à dinâmica do grupo, reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo (FREIRE, 1987, p. 6).

Durante o processo, alguns professores disseram o que achavam do enunciado e deram suas opiniões.

A pedagogia de Paulo Freire está fundamentada no respeito à dignidade e autonomia do educando e também do professor e ela busca superar a dicotomia entre teoria e prática, pois durante o processo, quando o homem descobre que sua prática pressupõe um saber, conclui que conhecer é interferir na realidade a partir de uma reflexão crítica da própria realidade.

Vários comentários foram surgindo tendo como ponto de partida o pensar na realidade.

Uma docente declarou que é importante dar voz às crianças, pois elas enxergam o mundo e mesmo não tendo o domínio da língua escrita, trazem muitas contribuições, já que elas também fazem a leitura das situações que as cercam.

Em seguida, propusemos a leitura do texto de Ricardo Azevedo, “Aula de leitura”. A leitura foi realizada em voz alta.

Poema: Aula de leitura

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras.  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender:  
vai ler nas folhas do chão,  
se é outono ou se é verão;  
nas ondas soltas do mar,  
se é hora de navegar;  
e no jeito da pessoa,  
se trabalha ou se é à-toa;  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;  
vai ler na casa de alguém

o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;  
e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou vai lento;  
também na cor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,  
e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens do céu,  
vai ler na palma da mão,  
vai ler até nas estrelas  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos têm segredos  
difíceis de decifrar.

Poema extraído do livro: AZEVEDO, Ricardo. Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática, 1999.

Depois, solicitamos aos docentes que relacionassem o poema com a frase proferida por Paulo Freire. O texto poético possibilitou estabelecer relação com as afirmações de Freire e confirmar que ler é olhar, é ver o que está no mundo, nos seres em qualquer momento e em qualquer lugar.

Dos docentes presentes, apenas um deles conhecia a obra. Foi um momento bastante proveitoso e até mesmo prazeroso para os professores.

Essa avaliação foi feita pelos professores após a atividade aplicada.

Em um segundo momento de formação em HTPC, o grupo de professores leu e refletiu a respeito do conceito de alfabetização e letramento, segundo a concepção da professora Magda Soares.

O conceito de alfabetização e letramento do livro “Alfaletrar” foi apresentado em *Power point*. Esse momento teve a participação massiva dos professores, porque houve um interesse muito grande, em particular, pelas docentes contratadas.

O conceito alfaletrar amplia o conceito de alfabetização restrito à apropriação do sistema de escrita alfabético: crianças deviam aprender a ler e a escrever sem que se pensasse em seus complementos e componentes. Quando se pensava nas práticas que eram realizadas, pensava-se na decodificação de palavras e frases e na reprodução. Entendemos hoje que as crianças vivem cercadas de material escrito, dos mais diferentes gêneros e portadores de textos seja no contexto familiar, em sua comunidade e que têm contato com livros, e interação com textos reais, em suportes reais.

Assim a discussão girou em torno dos materiais, pois para aprender a ler, e dos textos que podem ser escolhidos pelos professores, levando em consideração o contexto cultural.

Ressaltamos que estes conceitos são muito importantes para compreender a relação entre o letrar e o alfabetizar.

Após a apresentação dos conceitos, houve discussão e reflexão a respeito do assunto, bem como a exemplificação de como relacionar estes dois conceitos à prática cotidiana da sala de aula.

Pedimos aos docentes que elencassem os aspectos que diferenciam alfabetização e letramento e as especificidades de cada um.

Em seguida, solicitamos que os professores se organizassem em duplas ou trios para planejar uma atividade simples, que envolvesse a prática de alfabetização

e letramento, durante tempo determinado e, em seguida, descrevessem o que haviam pensado.

Foi uma atividade cujo objetivo era ilustrar como os dois conceitos caminham juntos.

Os professores por meio dessas atividades puderam pensar e comentar as particularidades de suas turmas. Um deles trouxe um exemplo que ainda trazia resquícios de uma prática pensada a partir de sílabas, mas tendo o poema Foca como ponto de partida – o que consideramos bastante significativo:

*A família silábica do “Fa”, a partir de a “Foca” de Vinícius de Moraes, propor aos alunos do 3º ano uma pequena ficha técnica do animal com informações simples como tempo de vida, peso e outros dados sobre o mamífero.*

Foi ainda comentado pelo professor que, em sua turma, especificamente, a sala do 3º ano de projeto que apresentava as hipóteses de escrita nos níveis: pré-silábico, silábico sem valor e silábico com valor sonoro, o trabalho deveria ser realizado também mediante a oferta abundante de textos poéticos, cantigas e parlendas como “ Um dois, feijão com arroz”, “ Hoje é domingo” e outras, para o despertar da consciência fonológica das crianças, uma vez que esses gêneros apresentam as rimas no final das palavras e permitem a memorização e reflexão sobre as características do sistema de escrita alfabética.

Para a (SOARES, 2006, p. 19) no ensino da língua escrita há um processo que envolve três elementos, denominados por ela metaforicamente como camadas, são elas: aprender o sistema da escrita alfabética, ler e escrever textos - usos da língua e contextos sociais do uso da escrita. Cada uma dessas apresenta suas especificidades, porém com uma relação de interdependência entre eles.

Na alfabetização, o foco é a aprendizagem do sistema de representação da escrita alfabética para que o aluno tenha as habilidades necessárias para a leitura e a escrita, enquanto que o letramento enfatiza o uso da leitura, interpretação e a produção de texto com foco nas práticas sociais e nas demandas do uso da linguagem exigidas pela sociedade.

Conforme, Soares o texto deve ser o eixo central na alfabetização e no letramento, para ela é a partir dos textos que devem acontecer estes dois processos

e para elucidar melhor a questão o conceito de texto é discutido pela autora que afirma.

É indiscutível que o texto é o eixo central do letramento. Então como desenvolver habilidades de usos sociais da escrita a não ser lendo, interpretando e produzindo textos?

A língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointeracionista. Essa função se concretiza por meio de textos: quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos. (Soares, 2006. p. 33-34)

Num terceiro momento do encontro foi discutido o conceito de Ângela Kleimam sobre leitura, visto como um processo cognitivo e social e que abarca as habilidades de decodificação e de letramento.

Foi oportunizado aos professores discutir o significado das palavras “cognição” e “social” e suas implicações no processo de leitura. Foi um momento de reflexão tanto do conceito como da prática.

Houve exemplificação do conceito de leitura como processo ligado à técnica e dos procedimentos como realizar a leitura da esquerda para a direita entre outros, no aspecto cognitivo foram dados diversos exemplos, no entanto na questão social os docentes não deram nenhum exemplo.

Após a apresentação da concepção da autora foram discutidos de que modo poderia se trabalhar as práticas de leitura em sala de aula, levando em conta estes dois aspectos

Logo após a conversa, foi apresentada a tabela das habilidades de decodificação e letramento. Após a leitura, abriu-se a discussão para que os professores fizessem suas considerações sobre cada uma delas e as relacionassem às suas práticas.

Durante a discussão, uma das professoras disse que: “Geralmente, quando planejo as atividades para os meus alunos não penso nas habilidades que serão desenvolvidas, ou pelo menos não dessa forma explícita e organizada, porém sei o que quero deles”.

Nessa perspectiva da análise crítica sobre a própria prática pedagógica, Freire (2002, p.19) diz que...na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

A fala da professora expõe algo que pode ocorrer, pois o processo fica um pouco automatizado pelo professor, um saber que vem da experiência, da prática. Uma outra disse que depois da elucidação dessa tabela, começou a observar que cada atividade proposta no livro didático estava atrelada a uma habilidade. “Não me atentava a isso”, comentou ela.

De acordo com Imbernón (2016, p.157), ao tratar da formação nas escolas, ele considera o enfoque adequado “aquele que se baseia em um grupo que entra em um processo onde predomina a reflexão deliberativa em um modelo investigativo com o qual o professorado elabora suas próprias soluções em relação com as situações problemáticas práticas com que se deparam em sua prática profissional”.

Fica evidente que a formação na escola fez com que a professora tivesse consciência do tipo de trabalho que realiza.

Após esse momento, foi pedido aos professores que respondessem as seguintes questões:

Tenho utilizado as habilidades de decodificação e letramento apenas nas aulas de Língua Portuguesa?

Como inserir as habilidades de letramento nas aulas de outras áreas como Geografia, História e Ciência como professores polivalentes?

A partir das respostas obtidas, conversamos sobre como essas habilidades vêm sendo trabalhadas em sala de aula.

Durante as conversas, observamos que umas habilidades são mais utilizadas em detrimento de outras e ainda que alguns docentes não pensassem de forma sistematizada nas habilidades no momento da elaboração de suas atividades, percebemos que há um pensar subjacente à atividade que revela a preocupação do professor com o que faz.

Foi proposta a divisão em grupos para a elaboração de atividades, com o propósito de utilizar as habilidades de decodificação e letramento apresentadas na pauta formativa. Os professores preferiram se unir por segmentos para, posteriormente, poderem utilizar as sugestões de atividades em suas aulas.

Na ênfase dada por Imbernón, a formação é entendida como um processo

de autodeterminação baseado no diálogo, à medida que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-la, e não como um conjunto de papéis e funções que são aprimoradas através de normas e regras técnicas normalmente passíveis de ser

generalizadas. E deverá levar em conta a formação inicial e a experiência da equipe docente e de cada uma das pessoas que a compõem assim como as atividades de formação nas quais, como grupo e individualmente, se tenha participado antes (Imbernon,2016, p.157).

Tabela – Habilidades de Decodificação e Letramento

Habilidade de decodificação	Habilidades de letramento
Conhecer a direção da escrita, saber que em nossa cultura escrevemos da esquerda para a direita;	Localizar uma informação explícita – aquelas que decorrem de perguntas: o quê? Onde? Quando? Com quem?
Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação;	Inferir informações em diferentes gêneros;
Identificar letras do alfabeto;	Estabelecer relação entre elementos de referência, isto é, dos elementos que contribuem para que o leitor saiba sobre o que o texto está falando.
Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras;	Estabelecer relações lógico-discursivas (tempo, lugar, oposição, adição, causa e consequência);
Relacionar a palavra à figura;	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa e seus modos de apresentação.
Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas;	Identificar tese defendida no texto;
Identificar palavras e frases novas a partir de pistas como a primeira letra;	Identificar argumentos usados para comprovar tese;
Reconhecer textos pelo seu formato gráfico;	Identificar gênero (se é uma notícia ou reportagem, artigo ou resenha);

Fonte: Adaptado de Vieira e Assis, 2022

### Indicação de leituras:

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, \_\_\_\_\_, Paulo. **A pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado deve incidir nas situações problemáticas do professorado. In: Imberón Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.p.49 - 56

SOARES, Magda. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos. Práticas de Leitura na alfabetização: O trabalho com habilidades de Leitura em sala de aula, **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2022.

## **MÓDULO 2 - ELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO A PARTIR DAS HABILIDADES DE DECODIFICAÇÃO E LETRAMENTO**

### **5.1. Objetivos**

- Fomentar práticas de leitura e letramento para o desenvolvimento de habilidades leitoras.
- Pesquisar, elaborar atividades em conjunto que visem práticas de alfabetização e letramento.
- Socializar as atividades pesquisadas e realizadas para os demais colegas.

### **5.2. Conteúdo**

**1º encontro: Elaborar as atividades com questões de decodificação e letramento**

No primeiro encontro desse módulo, foram divididos os grupos por segmento, uma vez que os docentes assim preferiram.

As turmas realizaram os encontros de formação juntamente com os seus colegas de segmento, pois a maioria conseguia fazer o horário de trabalho pedagógico coletivo com seus pares.

Previamente foi solicitado aos docentes que trouxessem textos de diversos gêneros textuais e de outras áreas do conhecimento como História, Geografia e Ciência, por exemplo, a fim de pesquisarem textos e elaborarem as atividades, utilizando as habilidades estudadas e discutidas na pauta anterior.

Os educadores trouxeram suas sugestões de textos, uns impressos, outros com os arquivos no celular e outros no *notebook*. E a partir daí, iniciaram a

construção das atividades, foi fornecida a tabela impressa com as habilidades para os grupos, eles observaram quais habilidades poderiam ser trabalhadas com base nos textos escolhidos. O que determinaria o uso de uma habilidade em detrimento de outra, seria o texto, já que as questões a serem produzidas deveriam emergir do texto base, que deve ser o eixo central para a elaboração das atividades, conforme a concepção de Magda Soares.

Para elaborar as suas questões, o professor precisa procurar, investigar, buscar. De acordo com Freire (2022), ensinar requer pesquisa, já que a prática pedagógica deve ser constantemente aprimorada por meio da pesquisa, e assim busca melhorar sua prática e compreender melhor os processos de ensino-aprendizagem.

O processo foi acompanhado. Em vários momentos foram sanadas dúvidas, ora fazendo intervenções a respeito do desenvolvimento da atividade, para que o propósito dessa ação pedagógica fosse concretizado, ora dando sugestões.

Observamos que alguns professores tiveram dificuldades na execução da proposta da atividade, pois elaboravam as questões de compreensão do texto, entretanto faltava-lhes a familiaridade com algumas habilidades para relacionar a questão com a habilidade, provavelmente pelo pouco uso em sala de aula, ou até mesmo pelo fato do fácil acesso à internet, que trazem questões já prontas.

Cada grupo se organizou de uma forma, uns utilizaram os *Chromebook* e outros fizeram anotações à tinta em seus cadernos, para depois fazerem a digitação da atividade proposta pelo grupo. Eles puderam escolher a forma desejada para este momento de produção.

Ainda nesse encontro, após a finalização das atividades, conversamos sobre a experiência do trabalho em grupo, a percepção que tiveram a respeito do trabalho em equipe e a experiência de construção de questões com ênfase nas habilidades de decodificação e letramento. A percepção foi positiva para todos os grupos, ou seja, tanto para professores dos primeiros, segundos, terceiros, quartos e quintos anos.

Com relação aos terceiros anos, eles foram divididos em 2 grupos diferentes. O primeiro grupo realizava o HTPC pela manhã e o outro grupo de professores, à tarde. Os dois grupos se esforçaram bastante, entretanto o grupo da manhã ficou desfalcado, pois um docente estava ausente devido a uma folga já programada para

tratar de um assunto particular. Apesar disso, atenderam a proposta com um bom resultado.

O grupo optou por um texto literário “A Borboleta e a Chama”, um conto que explora temas como desejo, atração e autodestruição. No texto, uma borboleta é atraída pela luz de uma chama, simbolizando um desejo irresistível e perigoso. Apesar dos avisos e do instinto de autopreservação, a borboleta não consegue resistir à atração pela chama e acaba se queimando, ilustrando como os desejos intensos podem levar à própria destruição. O conto pode ser interpretado como uma metáfora para situações em que as pessoas se deixam levar por impulsos e paixões, ignorando os riscos e as consequências de suas ações.

Esse grupo de professores trabalhou as habilidades de letramento, utilizando a identificação do gênero textual, localização de informações explícitas, estabelecimento de relações lógicas e relações de elementos de referência e também atividades de decodificação, relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras e identificar o número de sílabas de uma palavra.

Já o outro grupo estava completo com docentes do 3º ano e uma docente do 4º ano participante do mesmo horário pedagógico coletivo (HTPC) e realizaram a atividade utilizando um texto informativo voltado para a área de Ciências e, para essa tarefa usaram o texto informativo “Matam ou engordam”? O texto discute o papel dos microrganismos na saúde humana, destacando tanto os aspectos negativos quanto positivos. Os micróbios e bactérias, presentes em nosso corpo, desempenham funções cruciais no processo digestivo, na produção de vitaminas e na defesa contra patógenos. No entanto, algumas bactérias podem causar aborrecimentos e até algumas doenças graves.

Para contemplar as habilidades de letramento, utilizaram as habilidades: identificação do tema do texto, de inferir o sentido de uma palavra ou expressão, estabelecer relações de repetições ou substituições de palavras que dão continuidade ao texto, identificar a finalidade do texto e identificar o efeito de sentido mediante o uso da pontuação.

A leitura leva o leitor a buscar conhecimentos relevantes à compreensão do texto, pois essa ação fornece pistas para a compreensão, fica assim explícita que ler é um processo interativo que engloba diversos níveis do conhecimento (linguístico, textual e entendimento do mundo), conforme coloca Kleiman (1989).

Quando falamos em estratégias e habilidades de leitura e compreensão, devemos pensar no significado do que é ler, compreender.

[...] leitura é uma atividade ou *um processo cognitivo de construção de sentidos* realizado por sujeitos sociais inseridos num tempo histórico, numa dada cultura. Entender a leitura como processo de construção de sentidos significa dizer que quando alguém lê um texto não está apenas realizando uma tradução literal daquilo que o autor do texto quer significar, mas que está produzindo sentidos, em um contexto concreto de comunicação, a partir do material escrito que o autor fornece. Nesse processo, o leitor busca no texto um ponto de partida, um conjunto de instruções, relaciona essas instruções com as informações que já fazem parte de seu conhecimento, com o que já aprendeu em outras situações, produzindo sentidos ou construindo coerência para o texto. [...]

Quando compreendemos a leitura dessa forma, entendemos que o sentido não é uma propriedade do texto, não se encontra pronto em sua superfície, depende da ação de quem o processa. Então, quando um aluno lê e afirma: *não entendi nada*, não adianta o professor dizer: *leia de novo que as informações estão aí*. O aluno pode ter decodificado e saber exatamente que palavras e frases estão lá, mas, se não conseguir estabelecer relações entre o que decodificou e seus conhecimentos anteriores, ele não compreenderá.

É preciso, então, que o professor forneça a ele uma base de conhecimentos para que ele processe o texto coerentemente. Isto é, que junte as instruções do texto de modo a encontrar sentidos possíveis de serem construídos a partir das relações estabelecidas entre os elementos (palavras, expressões, frases), organizados no próprio texto e informações que já fazem parte de seus conhecimentos.

Disso se deduz que dois pontos são importantes na compreensão: o primeiro diz respeito ao texto escrito e ao modo como ele se organiza, como é estruturado, como funciona socialmente; o segundo tem a ver com o leitor, seus conhecimentos, as operações mentais que realiza para compreender e as condições em que ele vai ler o texto (Cafieiro, 2005, p. 17).

Nessa direção, deve ir o trabalho do professor e também daquele que pretende ajudar o professor nesse percurso.

Ao perguntar aos professores como estavam vendo nosso percurso, eles o consideraram produtivo, pois ficou evidente que há muitas possibilidades para desenvolver as competências leitoras, inclusive em uma abordagem interdisciplinar.

Nos segundos e terceiros encontros foram feitas as socializações das atividades realizadas. Os grupos compostos em cada Horário de Trabalho Coletivo (HTPC) realizaram suas apresentações para os seus colegas.

Todos os segmentos realizaram as atividades de leitura e compreensão de textos com base na tabela de habilidades.

Foi muito proveitoso, pois um grupo do 3º ano da tarde escolheu um texto informativo sobre Ciências enquanto o grupo da manhã escolheu um texto literário.

Após as apresentações, houve sugestões dos colegas para que introduzissem outras habilidades como por exemplo, no texto “Matam ou engordam”, poderiam ter sido exploradas as palavras do texto: “essenciais, desapontado, benéficos”, para inferência do sentido desses vocábulos, a fim de ampliar o léxico dos alunos.

E no texto da “A Borboleta e a chama” foi sugerida também a inserção da inferência de palavras como “rente, chamuscadas e agonizante” para aumentar o vocabulário e maior compreensão do texto.

Foi sugerido ainda a ideia de que os diálogos presentes no texto poderiam servir de apoio para o entendimento do sinal de pontuação, o travessão, que faz a introdução das falas dos personagens no texto narrativo.

### **Indicações de leitura:**

KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas (S.P.): Pontes, 1989.

LEFFA, V. Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 1996.



**Atividades de leitura: pesquisadas,  
elaboradas e adaptadas pelos  
professores ao desenvolvimento de  
habilidades de leitura  
em HTPC - 2023**

PROFESSORES: Grupo de professores de 2º ano.

### TEXTO 1 – SER CRIANÇA



Fonte: <https://pt.slideshare.net/ericagaldino/sequencia-de-atividades-ser-criana>

**HABILIDADE: Relacionar letras do alfabeto aos sons iniciais e finais...**

1- Encontre no texto palavras terminadas em AR, ER, IR, OR E UR.

\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_ , \_\_\_\_\_

**HABILIDADE: Reconhecer texto pelo seu formato gráfico.**

2 - Esse texto é

( ) uma receita.

( ) um poema.

( ) um conto.

**HABILIDADE: Identificar o tema de um texto.**

3- O texto fala sobre

( ) como é deixar de ser criança.

( ) como é bom ser criança.

( ) como é bom obedecer aos pais.

**HABILIDADE: Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas.**

4- Ligue as palavras que rimam.

ANDAR

VER

QUERER

SALTAR

SABER

USAR

PRECISAR

CONHECER

**HABILIDADE:** Identificar, ao ouvir uma palavra o número de sílabas que ela tem:

5 – Pinte um quadrado para cada sílaba das palavras abaixo.

ESCOLA

--	--	--	--	--

CRIANÇA

--	--	--	--	--

JARDIM

--	--	--	--	--

BOLA

--	--	--	--	--

MÃOS

--	--	--	--	--

MIM

--	--	--	--	--

Professores: grupo de 2º ano.

## TEXTO 2



### O SOL

O SOL É FONTE DE LUZ NATURAL. FORNECE LUZ, CALOR E ENERGIA QUE SÃO MUITO IMPORTANTES PARA A VIDA NA TERRA.

OS RAIOS SOLARES CONTÊM VITAMINA D QUE É RESPONSÁVEL PELA SAÚDE DOS DENTES E DOS OSSOS, ALÉM DE PROTEGER O CORPO CONTRA A FRAQUEZA MUSCULAR.

MUITOS SERES VIVOS DEPENDEM DO SOL PARA SOBREVIVER.

EXISTEM TAMBÉM, OUTRAS FONTES DE LUZ QUE NÃO SÃO NATURAIS. SÃO AS FONTES DE LUZ ARTIFICIAIS, COMO EXEMPLO TEMOS: A LÂMPADA, A VELA, A LANTERNA, A FOGUEIRA, QUE NECESSITAM DAS MÃOS HUMANAS PARA FUNCIONAR.

Fonte: <https://portal.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Atividade-11-3o-ano-Ciencias-Tema-Sol-como-fonte-de-luz-Professor.pdf>. Acesso em 18/10/23

**HABILIDADE: Localizar informação explícita.**

1) O que o sol fornece para o planeta?

---

**HABILIDADE: Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais.**

2) O texto “O sol” serve para

- ( ) informar.
- ( ) convencer.
- ( ) divertir.

**HABILIDADE: Identificar o assunto do texto.**

3) Esse texto fala

- ( ) sobre o sol como uma fonte de luz, calor e energia.
- ( ) sobre o dia e a noite.
- ( ) sobre os seres vivos.

**HABILIDADE: Identificar, ao ouvir uma palavra o número de sílabas que ela tem.**

4) A palavra SOL possui

( ) duas sílabas.

( ) uma sílaba.

( ) três sílabas.

PROFESSORES: Grupo de 2º ano

### TEXTO 3

## CHAPEUZINHO VERMELHO

ERA UMA VEZ UMA MENINA MUITO GRACIOSA CHAMADA CHAPEUZINHO VERMELHO.

UM DIA SUA MÃE CHAMOU CHAPEUZINHO VERMELHO E PEDIU QUE FOSSE ATÉ A CASA DA VOVOZINHA LEVAR GULOSEIMAS, PORQUE ELA ESTAVA DOENTE.

A MÃE DA MENINA PEDIU QUE FOSSE PELO CAMINHO MAIS LONGO, POIS PELO CAMINHO DA FLORESTA HAVIA UM LOBO MUITO MAU.

CHAPEUZINHO DESOBEDECEU, FOI PELO CAMINHO DA FLORESTA E ENCONTROU O LOBO.

O LOBO MAU, SABENDO QUE CHAPEUZINHO IRIA LEVAR DOCES PARA VOVÓ, CORREU ATÉ LÁ, COMEU A VOVOZINHA E DEITOU EM SUA CAMA PARA FINGIR QUE ERA A VOVÓ.

CHAPEUZINHO CHEGOU, ENTROU, ACHOU A VOVÓ DIFERENTE E SE ASSUSTOU AO PERCEBER QUE NÃO ERA A VOVÓ.

CHAPEUZINHO COMEÇOU A GRITAR PEDINDO SOCORRO.

PASSAVA POR ALI UM CAÇADOR QUE, AO OUVIR OS GRITOS DA MENINA, ENTROU, ATINGIU O LOBO MAU, ABRIU SUA BARRIGA E SALVOU A VOVOZINHA.

AS DUAS AGRADECERAM MUITO AO CAÇADOR E SE TORNARAM GRANDES AMIGAS DELE.



Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/410601691043170839/>

**Habilidade: Estabelecer relações na repetição ou substituições de palavras que dão continuidade ao texto.**

1) No parágrafo, “Um dia sua mãe chamou chapeuzinho vermelho e pediu que fosse até a casa da vovozinha levar guloseimas, porque ela estava doente.” A palavra em destaque refere-se

( ) à mãe.

( ) à vovozinha.

( ) à chapeuzinho Vermelho.

( ) à cinderela.

**Habilidade: Reconhecer textos pelo seu formato gráfico.**

2) A história contada pela professora, Chapeuzinho Vermelho é um(a):

( ) fábula.

( ) história em quadrinhos.

( ) conto.

( ) carta.

**Habilidade: Identificar palavras compostas por sílabas não-canônicas, como em GRUTA, QUEIJO, ELEFANTE.**

3) Qual a sílaba final (que termina) a palavra vovozinha?

( ) LHA.      ( ) NA.      ( ) NHA.      ( ) HO.

**Habilidade: Comparar palavras e perceber semelhanças e diferenças sonoras entre elas.**

4) Qual a palavra que rima com a palavra VOVOZINHA?

( ) Caminho.

( ) Sozinha.

( ) Deserto.

( ) Estrada.

**Habilidade: Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem.**

chapeuzinho – vermelho – lobo - menina

5) Dessas palavras apenas uma possui duas sílabas, qual é?

---

PROFESSORES: Grupo de 3º ano

#### TEXTO 4

##### **A borboleta e a chama**

Uma borboleta multicolor estava voando na escuridão da noite quando viu, ao longe, uma luz. Imediatamente voou naquela direção e ao se aproximar da chama pôs-se a rodeá-la, olhando-a maravilhada.

Como era bonita!

Não satisfeita em admirá-la, a borboleta resolveu fazer o mesmo que fazia com as flores perfumadas. Afastou-se e em seguida voou em direção à chama e passou rente a ela.

Viu-se subitamente caída, estonteada pela luz e muito surpresa por verificar que as pontas de suas asas estavam chamuscadas.

\_\_ O que aconteceu comigo? – Pensou ela.

Mas não conseguiu entender. Era impossível crer que uma coisa tão bonita quanto a chama pudesse causar-lhe mal. E assim, depois de juntar um pouco de forças, sacudiu as asas e levantou voo novamente.

Rodou em círculos e mais uma vez dirigiu-se para a chama, pretendendo pousar sobre ela. E imediatamente caiu, queimada, no óleo que alimentava a brilhante e pequenina chama.

\_\_ Maldita luz! – murmurou a borboleta agonizante.

\_\_ Pensei que ia encontrar em você a felicidade e em vez disso encontrei a morte.

\_\_ Arrependo-me desse tolo desejo, pois compreendi, tarde demais, para minha infelicidade, o quanto você é perigosa.

\_\_ Pobre borboleta! – respondeu a chama.

\_\_ Eu não sou o sol, como você tolamente pensou. Sou apenas uma luz. E aqueles que não conseguem aproximar-se de mim com cautela, são queimados.

**Leonardo Da Vinci**

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/787426316090241430/>

**Habilidade: Identificar o gênero.**

- 1) O texto que você leu é
- ( ) um conto.
  - ( ) uma carta.
  - ( ) uma fábula.
  - ( ) um bilhete.

**Habilidade: Estabelecer relações lógico-discursivas (tempo, lugar, oposição, adição, etc)**

- 2) No trecho, “Imediatamente, voou naquela direção e ao se aproximar da chama pôs-se a rodeá-la...”

A palavra destacada expressa a ideia de

- ( ) lugar.
- ( ) tempo.
- ( ) dúvida.
- ( ) afirmação.

**Habilidade: Estabelecer relação entre elementos de referência, isto, é, dos elementos que contribuem para que o leitor saiba sobre o que o texto está falando.**

3) “Afastou-se e em seguida voou em direção à chama e passou rente a ela”. A palavra ela refere-se

( ) à borboleta.

( ) às flores.

( ) à chama.

**Habilidade: Localizar informação explícita.**

4) O que aconteceu com a borboleta quando decidiu pousar sobre a chama?

---

5) A borboleta se arrependeu do que fez? Qual a parte do texto fala sobre isso?

---



---

**Habilidade: Relacionar letras do alfabeto aos sons de início, meio e fim de palavras**

6) Escreva 3 palavras do texto que possuem o mesmo som final de MARAVILHADA.

---

**Habilidade: Identificar, ao ouvir uma palavra, o número de sílabas que ela tem.**

<p><b>Borboleta – luz – bonita –chamuscada</b></p>
--

7) Das palavras do quadro acima apenas uma é trissílaba. Qual é?

---

**Habilidade: Diferenciar letras de outros sinais gráficos como, por exemplo, distinguir números e sinais de pontuação.**

Pinte somente as letras.

**A B 1 C # W ^ ? P Q 5 U 2**

**Habilidade: Identificar letras do alfabeto.**

Pinte as vogais de vermelho e as consoantes de azul.

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

**Habilidade: Distinguir diferentes tipos de letra (a cursiva, a de fôrma, etc).**

Pinte as letras bastão de vermelho e as cursivas de azul.

A	B	C	D	E	F	G
H	I	J	K	L	m	N
O	P	Q	R	S	T	U
V	W	X	Y	Z		

PROFESSORES: Grupo de 3º ano e 4º ano

### **TEXTO 5 – Matam ou engordam?**

Tem uma coisa que os adultos dizem que eu tenho certeza de que aborrece as crianças “Vá lavar as mãos Nantes de comer! Ela está cheia de micróbios. Não coma esse troço que caiu no chão! Lave logo o machucado, senão os micróbios tomam conta! Daí a criança vai logo pensando: “Coisa chata essa de micróbio”! E eles vão ficando com essa fama de monstros, sempre prontos a atacar em caso de desleixo.

Mas sem micróbios e bactérias também não dá para viver, porque há um montão deles que são essenciais para manter vida em nosso planeta. Quando a gente vai lavar as mãos antes de comer fica até meio desapontado, pois não vê micróbio nenhum. E acha aquilo um exagero. É que os micróbios são microscópicos.

Os micróbios, não há como negar são responsáveis por uma série de aborrecimentos: gripe, sarampo, tifo, malária, febre amarela, paralisia infantil e um bocado de coisas mais. Mas também há inúmeros micróbios benéficos, que decompõem o corpo morto das plantas transformando suas e animais, moléculas complexas em moléculas pequenas, aproveitáveis na nutrição das plantas.

O vilão de nossa história, portanto, não é totalmente malvado. Se ele desaparece, nós também acabaríamos junto com ele.

**Habilidade: D6 - Identificar o tema de um texto.**

- 1) O assunto de texto é
- ( ) a chatice dos micróbios.
  - ( ) a falta dos micróbios.
  - ( ) o papel dos micróbios.
  - ( ) o desaparecimento dos micróbios.

**Habilidade: D 3 - Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**

- 2) No trecho: "mas também há inúmeros micróbios **benéficos** que decompõem o corpo morto dos plantas e animais". A palavra grifada significa
- ( ) que fazem mal .
  - ( ) que provocam doenças.
  - ( ) que fazem bem.
  - ( ) que provoca COVID 19.

**Habilidade: Estabelecer relações na repetição ou substituições de palavras que dão continuidade ao texto.**

- 3) Na frase retirada do texto: "E **eles** vão ficando com essa fama de monstros, sempre prontos a atacar em caso de desleixo". A palavra destacada refere-se
- ( ) os adultos.
  - ( ) às crianças.
  - ( ) às plantas.
  - ( ) aos micróbios.

**Habilidade: Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais.**

4) Qual a finalidade do texto?

( ) Divertir o leitor.

( ) Ensinar uma receita.

( ) Informar o leitor .

( ) Vender um produto.

**Habilidade: Identificar o efeito de sentido do uso dos sinais de pontuação.**

6) Na frase, “Vá lavar as mãos antes de comer”! O uso das aspas foi utilizado para indicar

( ) a fala de uma criança para um adulto.

( ) a fala de um adulto para uma criança.

( ) a fala de um médico

( ) a fala dos monstros.

PROFESSORES: Grupo de 5º ano

**TEXTO 6** – O professor de História

O professor de História, no seu primeiro dia de aula, entra e os alunos nem percebem, conversando, falando ou jogando no celular. Ele escreve na velha lousa um imenso H, e depois vai desenhando cabeças com bigodes e barbas, enxada, foice. A turma foi prestando atenção, trocando risinhos, e agora espera curiosa. Finalmente ele fala:

– Não vamos estudar aquela História com H, só com heróis e grandes eventos! Vamos estudar a partir da nossa história, da onde e como viemos. Por exemplo, como é seu sobrenome?

– Oliveira.

– Pois é, muitos Oliveiras têm esse nome porque eram imigrantes europeus, fugidos de perseguições religiosas, então adotavam nomes de árvores ou plantas, Oliveira, Pereira, Trigueiro e tantos outros. E o seu sobrenome?

– Santos.

– Foi o nome adotado por muitos ex-escravos ou filhos mestiços de fazendeiros com escravas. Você é, como diz o IBGE, pardo, o que não é vergonha nem demérito algum, ao contrário, a maioria do povo brasileiro é pardo. E o seu sobrenome?

– Vicentini.

– Origem italiana. Os italianos, como os espanhóis, alemães, japoneses, vieram para cá para bater enxada, trabalhar nos cafezais quando os escravos foram libertados.

O engraçadinho da turma levanta o braço:

– Meu sobrenome é Silva, professor. Tem mais Silva na lista telefônica que formiga em formigueiro. Da onde eu vim?

– Da selva. Silva é selva, em latim. Foi o nome dado pelos romanos antigos aos que vinham das florestas para morar na cidade, eram os “da selva”. Se a gente pensar que a maioria das pessoas morava no campo há meio século, e depois se mudou em massa para as cidades, a origem do nome até se justifica.

A turma espera em silêncio: aonde ele quer chegar?

- Proponho o seguinte. Vocês conversem com seus pais, avós, tios, para saber dos antepassados. De aonde vieram, por que, trabalharam e viveram onde e como. Cada um contará então a história de sua família, e daí vamos situar essa história familiar na história social. Vamos falar da cafeicultura, por exemplo, depois que alguém falar que seu avô trabalhou com café.

Uma mocinha levanta a mão:

– Não só meu avô, professor, minha avó conta que também trabalhava. Levantava às cinco, fazia café, dava de mamar ao nenê, porque ela diz que sempre tinha um nenê no ombro, outro na barriga e uma criança na barra da saia. Depois de fazer o café e tratar das galinhas, recolher os ovos, tirar leite das vacas e cuidar da horta, ela ia levar marmitta pro meu avô e os filhos maiores no cafezal, e ficava lá também batendo enxada até o meio da tarde, quando voltava pra preparar e janta e...

– Bem, só com isso que você contou podemos estudar a cafeicultura e o feminismo, comparando as famílias daquele tempo e de hoje, tantas mudanças. Cada um de vocês, com sua história, vai acender o fogo do conhecimento em cada aula. Eu só vou botar lenha, dar as informações, vocês vão dar vida à História, que aí, sim, vai merecer H maiúsculo! Combinado?

Os alunos aplaudem, entusiasmados, comentam: nossa, massa, uau, professor maneiro! Saem, e depois ele, saindo, dá com o diretor nervoso:

– Eu ouvi sua aula, professor, aqui ao lado da porta, como faço com todo novato! O senhor tire essas ideias da cabeça, viu? Vai ensinar conforme o programa, começando pelo descobrimento, as três caravelas, a calmaria etc. Entendido? Ora, onde já se viu, História viva... Só por cima do meu cadáver!

O professor novato vai pelo corredor, sentindo-se morrer por dentro. Na sala dos professores, nas paredes estão Tiradentes e o crucifixo de Jesus, dois mártires. Ele chora, perguntam por que, apenas consegue dizer “não é nada, é uma longa História”.

Fonte: <https://jornalggn.com.br/cultura/cronica-de-pellegrini-sobre-o-professor-de-historia/>

**Habilidade: Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais.**

- 1) Qual a finalidade do texto? Marque com um “X” a alternativa correta.
- ( ) Informar o leitor.
  - ( ) instruir o leitor.
  - ( ) Divertir o leitor.
  - ( ) Provocar reflexão no leitor.

**Habilidade: Estabelecer relações na repetição ou substituições de palavras que dão continuidade ao texto.**

2) No trecho - “Ele escreve na velha lousa...”. A quem se refere a palavra em destaque?

- ( ) Aos alunos.
- ( ) Ao diretor.
- ( ) A Tiradentes.
- ( ) Ao professor.

**Habilidade: Estabelecer relações lógico-discursivas (tempo, lugar, oposição, adição, causa e consequência).**

3) Observe a frase, “Eu ouvi sua aula, professor, aqui ao lado da porta...” A sentença em destaque expressa

- ( ) lugar.
- ( ) tempo.
- ( ) modo.
- ( ) consequência.

**Habilidade: reconhecer efeitos de sentido decorrentes do uso de marcas linguísticas diferentes das usadas na linguagem padrão.**

4) Releia o trecho retirado do texto “... comentam: nossa, massa, uau, professor maneiro!”. As expressões utilizadas pelos alunos indicam

- ( ) vocabulário da norma padrão da língua.
- ( ) vocabulário informal usado por jovens e crianças.
- ( ) vocabulário formal utilizados em livros científicos .
- ( ) vocabulário informal utilizado em documentos oficiais.

**Habilidade: Identificar o efeito de sentido do uso dos sinais de pontuação.**

5) Na frase: \_ “Não só meu avô...” O uso do travessão foi utilizado para

- ( ) fazer uma pergunta.
- ( ) dar explicação.
- ( ) enfatizar um sentimento.
- ( ) Identificar um diálogo.

PROFESSORES: Grupo de 5º ano.

## TEXTO 7

### DESCOBRIMENTO...



Fonte: <https://blogdoaftm.com.br/charge-descobrimto-2/>

**Habilidade: Identificar o efeito de ironia.**

- 1) Identifique no texto, a fala do personagem que expressa o efeito de ironia.
- 

**Habilidade: Localizar informação implícita.**

- 2) Por que o indígena disse que não espalha fake news?
- ( ) Porque os indígenas não têm acesso à internet.
- ( ) Porque os portugueses não parecem confiáveis.
- ( ) Porque o indígena não sabe falar inglês.
- ( ) Porque os portugueses não vieram com boas intenções.

**Habilidade: Identificar gênero (se é uma notícia ou reportagem, artigo ou resenha).**

- 3) Qual é o gênero desse texto?
- ( ) História em quadrinhos
- ( ) Notícia
- ( ) Charge
- ( ) Anúncio publicitário

**Habilidade: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**

- 4) O que significa a expressão “fake News”?

PROFESSORES: Grupo 5º ano e 4º ano.

## TEXTO 8

### Indiezinha do Brasil

Isabel Cristina Silveira Soares

### Indiezinha do Brasil

Tão safrida, e pobrezinha,

Sua terra é destruída

Por homem branco, seu vizinha!

Quando sai para caçar

Pra seu povo alimentar,

O homem branco já casou

Dá pelo prazer de matar!

Quando sai para pescar

E se alimenta garantir,

Homem branco foi na frente

Para o rio, poluir!

### Indiezinha do Brasil

Espera tanto o momento,

Em que o homem branco



Fonte: <https://amorensina.com.br/indiozinho-do-brasil-poema-e-estudo-do-2/>

**Habilidade: Identificar gênero (se é uma notícia ou reportagem, artigo ou resenha).**

1) Esse texto pertence a qual gênero?

- Receita.
- História em quadrinho.
- Poema.
- Fábula.

Explique com suas palavras o motivo da escolha desse gênero.

---

**Habilidade: Identificar diferentes funções ou finalidade dos gêneros textuais.**

2) Qual o objetivo do texto?

- Transmitir uma informação.
- Mostrar a realidade dos indígenas e a ação do homem “branco”.
- Divertir o leitor.
- Mostrar apenas a vida dos indígenas.

**Habilidade: Localizar informação implícita.**

3) De acordo com o texto, assinale a alternativa correta.

( ) o branco caça para se alimentar.

( ) o indígena pesca e polui o rio.

( ) o branco cuida da terra.

( ) o indígena pesca para se alimentar.

**Habilidade: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.**

4) A palavra “sofrimento” utilizado no texto tem o mesmo sentido de

( ) alegria.

( ) prazer.

( ) gosto.

( ) angústia.

**REFERÊNCIAS**

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva - 8.** – São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, \_\_\_\_\_, Paulo. **A pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2022.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado deve incidir nas situações problemáticas do professorado. In: Imberón Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.p.49 - 56

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura.** Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

SOARES, Magda. **Alfabetrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos. Práticas de Leitura na alfabetização: O trabalho com habilidades de Leitura em sala de aula, **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2022.

## 9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta pesquisa foi identificar junto às (aos) professoras (es) do 3º ano dos anos iniciais quais as dificuldades encontradas na leitura e escrita dos alunos de uma escola da rede municipal de Praia Grande, que derivam dos prejuízos provocados pelo período de isolamento social e ensino remoto, essa triste experiência da pandemia vivenciada pelas escolas intensificou ainda mais dificuldades de aprendizagens já existentes, o grupo de alunos da escola pública investigada ficaram fora da Educação Infantil II e do 1º ano no período relativo a 2020, 2021 e, em 2022 retornaram à escola sem ter cursado as etapas anteriores.

Para tanto, apresentamos uma revisão de literatura sobre as questões relacionadas à alfabetização e letramento e à leitura fundamentada em Soares, Ferreiro, Kleiman e outros, pois consideramos fundamentos essenciais para que os professores possam refletir sobre suas práticas, compreender e se apropriar de estratégias de ensino e que pudessem auxiliar no desenvolvimento de habilidades de letramento e atendessem às necessidades dos alunos dos 3º anos do Ensino Fundamental.

O trabalho abordou, a partir do resultado de avaliações diagnósticas aplicadas em abril de 2023, a defasagem na leitura dos alunos e suas dificuldades na escrita. Conforme os pressupostos de Imbernón (2009), a formação deve ter origem nas reais necessidades dos professores da escola, tendo em vista as mudanças

necessárias. Nessa direção, as pautas formativas foram pensadas em conjunto com os professores e articulada aos problemas reais vivenciadas.

A partir dos problemas constatados, foram propostas ações para amenizar as dificuldades encontradas no processo de leitura e compreensão de textos, a fim de fomentar práticas leitoras.

Um breve histórico da alfabetização no Brasil, que se mistura à disputa dos métodos em diversos períodos do século XIV foi apresentado a fim de retomar o processo de evolução da alfabetização no país. Sendo assim, foram retomadas as contribuições de Emília Ferreiro, que tira o foco dos métodos de alfabetização e coloca em evidência por meio dos seus estudos o modo como a criança pensa sobre o sistema da escrita alfabética.

Assim também foi retomado o conceito de letramento de Magda Soares, a fim de elucidar para os professores como caminham juntos os processos de alfabetização e de letramento – a alfabetização deve acontecer em um contexto de letramento, isto, é voltado para as práticas sociais do cotidiano.

Como discutido no percurso metodológico, a partir do questionário aplicado aos professores, com questões fechadas e abertas, investigamos como eram as práticas docentes realizadas em sala de aula referentes ao trabalho com leitura e as dificuldades encontradas na leitura e compreensão de seus alunos.

No tocante à análise documental, foi efetuada a análise da tabulação da Avaliação Diagnóstica do mês de abril de 2023 da rede municipal da escola pesquisada. A tabulação de Língua Portuguesa trouxe os resultados obtidos pelo grupo de alunos do 3º ano dos anos iniciais concernentes as habilidades de leitura de sete turmas de 3º ano. No entanto, uma das turmas investigada é uma sala de projeto, uma espécie de sala de aceleração, que visa ao término do processo de alfabetização dos alunos, grupo esse autorizado pela Secretaria de Educação do município para diminuir o atraso na aprendizagem dos alunos.

A partir dos dados apurados tanto no questionário quanto na Avaliação Diagnóstica proposta pela rede, percebeu-se a necessidade de implementar no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) as pautas formativas para discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas relativas à leitura e por meio dela promover o desenvolvimento de leitores competentes e conscientes do mundo que os cerca.

Os momentos de estudo no horário de trabalho pedagógico coletivo foram produtivos, uma vez que foram discutidos a conceituação de alfabetização, leitura e letramento.

Refletir sobre a prática propicia a mudança necessária. É na reflexão da ação que acontece a transformação, sendo assim, no segundo módulo propusemos aos professores a elaboração de atividades com foco nas habilidades de alfabetização e letramento.

É pertinente ainda ressaltar as ações referentes ao projeto de leitura, também com o intuito de propor situações de letramento, por intermédio do livro escolhido e explorado para o desenvolvimento das práticas de leitura que aconteceram na unidade escolar com diversas atividades artísticas, que culminaram em uma mostra cultural no final do ano. As ações executadas foram importantes, pois envolveram tanto docentes, discentes e familiares, que puderam apreciar os trabalhos de seus filhos.

Nas práticas de leitura realizadas na unidade escolar, as ações pedagógicas foram significativas, contrárias à memorização de componentes curriculares para uma aprendizagem prazerosa e relevante.

Após o desenvolvimento das ações descritas, analisamos os resultados da última Avaliação Diagnóstica da rede municipal, realizada em novembro de 2023. Os resultados foram positivos em relação à primeira executada em abril do mesmo ano, pois evidenciamos que as habilidades de leitura foram consolidadas e as dificuldades atenuadas mediante o compromisso, a discussão e a reflexão do papel de cada um dos agentes envolvidos no processo ensino e aprendizagem de língua materna.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva** – 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO (ANA): documento básico. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; caderno do professor. SOARES, Becker Magda. **Alfabetização e letramento**: caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo**. Caderno do professor. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade.

DIAZ e PEREZ. **Coordenação pedagógica**: identidade, saberes e práticas. Organização Patrícia Diaz e Tereza Perez – São Paulo: Moderna, 2023.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**, Construção da escrita: primeiros passos. Emília Ferreiro “A escrita antes das letras”. Porto Alegre, 1985.

FORD, Clyde W. “**O herói com rosto africano**: mitos da África”. Ed. Selo Negro, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: **Educação e Mudança**. São Paulo. Paz e Terra, 2007.

GERALDI, Wanderley João. Org. Milton José de Almeida... [et al.]. **O texto na sala de aula**- 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

GIROUX, Henry A. Professores como intelectuais transformadores (cap. 9). In: \_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOODMAN, K. S. O processo de Leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In FERREIRO, E.; PALACIO, M. G. (Org.). **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. P.11- 22.

GOMES, Beatriz Corrêa da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Canavez de. A medicalização da infância na educação. **Estudos Contemporâneos da Subjetividade** (Ecos), Ano 8, vol 2. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <http://www.periodicoshumanas.uff.br/ecos/article/view/2336/1570>. Acesso em: 14 de jul. 2022.

GÓMEZ, A. I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência (cap. I). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e

GÓMEZ A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

\_\_\_\_\_. Ensino para compreensão (cap. IV). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A.

L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

\_\_\_\_\_. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa (cap. V). In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ A. L. Pérez. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. Formação permanente do professorado deve incidir nas situações problemáticas do professorado. In: Imberón Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.p.49 - 56.

KATO, M. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Ângela. A concepção escolar da leitura. In: **Oficina de leitura**. Teoria e Prática. 7ª ed. Campinas: Pontes, 2000.

LIBANEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MORTATTI, Longo, Maria do Rosário. **Alfabetização no Brasil**: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação. V.15 maio/ago.2010.

OLIVEIRA, Marco Antônio de. **Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita**: caderno do Formador. Belo Horizonte: Ceale/Fae/UFMG, 2005.

RÁDIOAGÊNCIA NACIONAL. Rio de Janeiro, 25 jan. 2022. **Pandemia afetou padrão de leitura de 75% de crianças entre 7 e 8 anos**. Disponível em <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/educacao/audio/2022-01/pandemia-afetou-padrao-de-leitura-de-75-de-criancas-entre-7-e-8-anos>>. Acessado em 23 jun. 2022.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra. Edições Almedina, 2020.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política Educacional Brasileira: Limites e Perspectivas**. Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SILVA, M. A. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Cadernos Cedes, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009 SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução das teorias do currículo – 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

TERRASÊCA, Manuela. **Atualização, avaliação externa... Afinal para que serve a avaliação nas escolas?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 36, n. 99, p. 155-174, maio-ago. 2016.

UNICEF. **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia, alertam UNICEF e Instituto Claro**. Brasília, 5 jan. 2021. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/cultura-do-fracasso-escolar-afeta-milhoes-de-estudantes-e-desigualdade-se-agrava-na-pandemia>. Acessado em 23 jun. 2022.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Poder local e educação no Brasil: dimensões e tensões**. RBPAE. v.27, n.1, p. 123-133, jan/abr. 2011. Disponível em file: <///C:/Users/elois/Downloads/19972-72432-1-PB.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2022.

VIEIRA, Mauriceia Silva de Paula. ASSIS, Flávia Cristina de Araújo Santos. **Práticas de Leitura na alfabetização**: O trabalho com habilidades de Leitura em sala de aula, **Revista Brasileira de Alfabetização**, 2022.

## **ANEXOS**

### **ANEXO A – TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL - TAI**

## **UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS - UNIMES**

### **COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

### **TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL**

---

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado PRÁTICA DOCENTE DE LEITURA EM SALA DE AULA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - UM DESAFIO PARA COORDENADORES E PROFESSORES,

sob a coordenação e a responsabilidade da pesquisadora Profa. Dra. Irene da Silva Coelho, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 30/10/2023 a 30/11/2023, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Santos, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

Diretor

---

Nome – cargo/função

**ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**TÍTULO DA PESQUISA**

**Prática docente de leitura em sala de aula no 3º ano do ensino fundamental: um desafio em tempos de retomada das aulas no contexto de pandemia**

**Número do CAAE:**

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa cujo título é Prática docente de leitura em sala de aula no 3º ano do ensino fundamental: um desafio em tempos de retomada das aulas no contexto de pandemia aborda as questões relacionadas à leitura e as práticas desenvolvidas por professores em 2023.

Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma. Se houver perguntas antes, ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo, se você não aceitar participar ou retirar sua autorização a qualquer momento.

**Justificativa e objetivos:**

As pesquisas que têm sido realizadas mostram que a pandemia afetou o padrão de leitura de 75% de crianças entre 7 e 8 anos, segundo dados divulgados pela Unicef (2021). De acordo com a ONG Todos pela Educação, houve uma elevação na taxa de analfabetismo entre crianças de 6 e 7 anos, pois antes da pandemia este dado era de 25% e, no ano de 2021,

este número subiu para 40%. Entendemos que a intervenção do professor alfabetizador é essencial e seu papel é de ajudar o aluno a desenvolver as habilidades de leitura relacionadas à compreensão.

#### **OBJETIVO GERAL**

- Identificar junto às (aos) professoras (es) do 3º ano dos anos iniciais quais as dificuldades encontradas na leitura e escrita dos alunos de uma escola da rede municipal de Praia Grande devido aos prejuízos provocados pelo período de isolamento social e ensino remoto, uma vez que os alunos da escola pública investigada ficaram fora da educação infantil II e do 1º ano no período relativo a 2020, 2021 e, em 2022, ainda que estivessem no 2º ano, podem ter apresentado necessidades que não tenham sido atendidas.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- identificar, por meio de aplicação de questionário aos professores dos 3º anos, quais dificuldades os alunos apresentaram;

- identificar nos documentos da escola: encaminhamentos da SEDUC, que ações são encaminhadas para o desenvolvimento da leitura- por meio de pesquisa documental;

-Identificar nas avaliações diagnósticas, quais habilidades foram alcançadas e quais não foram, por meio de pesquisa documental;

- Desenvolver ações formativas no HTPC junto aos professores que promovam mudanças no encaminhamento e desenvolvimento da leitura dos alunos dos 3º anos;

-Elaborar como produto uma proposta de formação para professores alfabetizadores visando ao desenvolvimento de práticas de letramento voltadas ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

#### **Procedimentos:**

Na sua participação você responderá um questionário inicial com informações sobre sua formação e experiência e na segunda parte 14 perguntas sobre as dificuldades na leitura e os procedimentos que a envolvem.

#### **Desconfortos e riscos:**

O risco nesta pesquisa poderá ser considerado mínimo, caso não se sinta à vontade em responder as perguntas, pode deixá-las sem resposta, se sentir cansado quando estiver respondendo ao questionário, poderá parar e combinar com o pesquisador o retorno. Compreenderemos caso queira deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

#### **Benefícios:**

A sua participação contribuirá para a construção do conhecimento científico a respeito das dificuldades enfrentadas por professores em 2023 no contexto pós pandêmico e as práticas realizadas a fim de modificar esse quadro.

#### **Acompanhamento e assistência:**

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, nos colocamos à disposição para o esclarecimento de qualquer dúvida sobre a pesquisa e atendê-lo naquilo que for pertinente às questões aplicadas.

#### **Sigilo e privacidade:**

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins da pesquisa, e que poderão ser apresentados em eventos de natureza científica e/ou publicados, sem revelar a identidade dos participantes.

#### **Ressarcimento e Indenização:**

Caso esta pesquisa cause, comprovadamente, qualquer custo ou dano, procure o pesquisador responsável a fim de ressarcimento.

**Contato:**

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores:

Nome do pesquisador responsável:

Endereço: Dra. Irene da Silva Coelho

E-mail: [irene.coelho@unimes.br](mailto:irene.coelho@unimes.br)

Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP.

Nome do discente pesquisador:

Rosângela de Oliveira Matos

Telefone: (13) 98171-28XX

E-mail: [rosangelacoordenacao.rosangela51@gmail.com](mailto:rosangelacoordenacao.rosangela51@gmail.com)

Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Metropolitana de Santos (das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h) na Avenida Conselheiro Nébias, 536 - 2. andar. Santos- SP. E-mail: [cpq@unimes.br](mailto:cpq@unimes.br)

**Consentimento Livre e Esclarecido:**

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, procedimentos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que este estudo pode acarretar, aceito participar:

Nome do(a) participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

**Responsabilidade do Pesquisador:**

Asseguro ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP da Unimes perante o qual o projeto foi apresentado.

Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

\_\_\_\_\_. Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

(Assinatura do pesquisador)